

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA:
UM ESTUDO SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DO
ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC**

Angelita Pereira

FLORIANÓPOLIS

2005

ANGELITA PEREIRA

**A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA:
UM ESTUDO SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DO
ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC**

Dissertação apresentada ao Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Edel Ern

FLORIANÓPOLIS

2005

BANCA EXAMINADORA

ANGELITA PEREIRA

**A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA:
UM ESTUDO SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DO
ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC**

Orientadora: Dra. Edel Ern
Centro de Educação, UFSC

Dra. Maria Lúcia Cavalli Neder
Universidade Federal de Mato Grosso

Dra. Silvia Da Rós
Universidade Federal de Santa Catarina

Dra. Araci Hack Catapan (Suplente)
Universidade Federal de Santa Catarina

FLORIANÓPOLIS

2005

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às professoras-alunas da
Turma: Palhoça T1, da qual fui tutora e aprendiz.

AGRADECIMENTOS

À minha família, meu marido Marcos, meus filhos Israel e Naiara e a meus pais Julio e Zita, por serem a razão de minha existência.

À orientadora Edel Ern, pela seriedade, competência e paciência durante todo o percurso deste trabalho.

Ao professor Marcos Lourenço Herter, por sua incansável ajuda.

Às professoras-alunas dos Núcleos de Canelinha, São Pedro de Alcântara, Antonio Carlos, Águas Mornas e, especialmente, as de Palhoça, pela colaboração.

À Secretaria Municipal de Educação de Palhoça, pela licença de liberação do trabalho.

RESUMO

Nesta dissertação, analiso a formação de professores para as séries iniciais – 1ª a 4ª série do ensino fundamental e educação infantil - junto ao Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC – Modalidade a Distância. O foco são as influências dos pressupostos teórico-metodológicos do curso (Teoria Histórico-Cultural) na prática pedagógica desenvolvida pelos professores-alunos em suas instituições escolares, bem como a incorporação das tecnologias de informação e comunicação nessas práticas escolares. A categoria para análise foi a “mediação”, mais especificamente a mediação pedagógica. Para o desenvolvimento do trabalho, realizei uma pesquisa de campo junto aos professores-alunos de cinco municípios da Grande Florianópolis. Os instrumentos utilizados foram questionários e entrevistas. A organização dos dados obtidos e sua análise foram realizadas na perspectiva metodológica quantitativa e qualitativa, utilizando-se a análise de conteúdo para melhor compreensão da categoria “mediação”. Também recorri à minha vivência, enquanto tutora do curso. O trabalho está fundamentado na Teoria Histórico-Cultural, especialmente nos estudos desenvolvidos por Vygotsky. Os resultados do estudo mostram que elementos dos pressupostos teóricos do curso, foram incorporados à prática pedagógica dessas professoras o que lhes permitiu re-significar dimensões de sua prática concorrendo para o estabelecimento de um perfil mediador destas profissionais. A pesquisa assinalou ainda a necessidade de o Centro de Educação a Distância – CEAD da UDESC rever e reestruturar as questões relativas ao uso dos recursos tecnológicos disponibilizados pelo Curso, e proporcionar a seus alunos mais subsídios para modificar sua prática pedagógica, de modo que possam introduzir de maneira inteligente o uso das tecnologias em sala de aula.

Palavras-chaves: (1) educação a distância; (2) curso de pedagogia;
(3) formação de professores; (4) prática pedagógica.

ABSTRACT

In this dissertation, I analyze educators' formation provided to under-graduate students of Pedagogy by the Santa Catarina State University – UDESC, in Santa Catarina, Brazil, by means of hand-on teaching. The focus is the influence of the theoretical-methodological basis of the course (the Historical-Cultural Theory) on the pedagogic practices developed by the student-teachers in their schools, as well as the incorporation of information and communication technologies to their teaching practices. The category for analysis is 'mediation', more specifically, pedagogic mediation. For the development of this work I carried on a field survey involving student-teachers of five cities near Florianópolis, Santa Catarina. The instruments used for data collection were questionnaires and interviews. Organization and analysis of the collected data were carried out under a quantitative and qualitative methodological perspective, and content analysis has been used for a better understanding of the 'mediation' category. The research also comprised the experiences I had while working as a tutor for the course. The basis for the work was the Historical-Cultural Theory, especially the studies developed by Vygotsky. The results of this study demonstrate that some elements of the theoretical foundations of the course were incorporated to the pedagogical practice of the teachers which allowed them to re-signify dimensions of their practice that contribute for the acquisition of a mediator profile by those professionals. The research also indicated the need for the Hand-On Education Center of UDESC to re-examine and to restructure matters concerning the use of the technological resources provided by the course, and to give their students more subsidies to modify their pedagogic practice, so that they can introduce the use of technologies in their classrooms in an intelligent way.

Key-words: (1) hand-on education; (2) Pedagogy course; (3) teachers' formation; (4) pedagogic practice.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
1 INTRODUÇÃO.....	5
2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	10
2.1 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: PROCURANDO IDENTIDADE	10
2.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO / EDUCAÇÃO – CONTEXTO ATUAL / EAD.....	25
2.2.1 Tecnologias de informação e comunicação e a educação no contexto atual.....	25
2.2.2 Tecnologias de informação e comunicação e a educação a distância.....	29
2.2.2.1 Material impresso.....	31
2.2.2.1 Rádio.....	33
2.2.2.3 Televisão / vídeo.....	35
2.2.2.4 Computador / Internet.....	38
3 REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA	41
4 O PERCURSO DA PESQUISA E A ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS	56
4.1 O PERCURSO DA PESQUISA	56
4.2 ANÁLISE DOS DADOS	61
4.3 QUANTO À INCORPORAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO – TICS.....	86
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS	106
ANEXOS	110

APRESENTAÇÃO

A sociedade de hoje caracteriza-se por trabalhar com um enorme volume de conhecimentos o tempo todo e pela grande velocidade no fluxo das informações. Vive-se atualmente um processo de acentuadas transformações sociais e culturais. Transforma-se o modo capitalista de organização da sociedade, sendo o desenvolvimento tecnológico o grande impulsionador desse processo. A incorporação das novas tecnologias de informação e comunicação à base da produção e, em especial, a inserção das mesmas nos sistemas educativos marcam as mudanças da virada do século. Tais mudanças determinam um novo olhar sobre os perfis de profissionais a serem incorporados a essa nova sociedade tecnológica e do conhecimento. Todo esse quadro tem modificado a maneira como as pessoas estão produzindo sua vida em sociedade, e a transformação mais impactante está na noção de tempo e espaço.

De acordo com Lévy (1996) é possível, através dos meios de comunicação, principalmente da rede eletrônica (Internet), estabelecer novas dimensões para os conceitos de tempo e espaço. O entrelaçamento entre o real e virtual, permite-nos hoje transitar entre fronteiras sem nos retirarmos do espaço físico concreto.

Deter-me-ei aqui a pensar a educação como parte integrante da esfera das práticas sociais, afetada por todas as transformações recentes ocorridas na sociedade. Neste novo contexto, encontramos a escola tentando educar como educava há alguns séculos atrás, concorrendo em desvantagem com vários outros

espaços de informação, bem mais atraentes. Dentro das escolas, encontramos os educadores que, mesmo sendo atores do processo educacional, ainda não têm muito claro o caminho para sua integração aos modelos educacionais alternativos como o de informação e comunicação da sociedade atual. Há necessidade de os profissionais da educação buscarem compreender a atual organização da sociedade em termos culturais, políticos, econômicos e, especialmente, tecnológicos, para então poderem discutir as mudanças necessárias para atuar frente a este novo modelo de organização social, que está gerando novas necessidades educacionais nas suas múltiplas dimensões, particularmente no exercício da docência.

O contexto sócio-histórico contemporâneo aponta para a necessidade de mudanças, para uma revisão do papel e do sentido da escola, do educador e de suas práticas. É imprescindível considerar o fato de que, no momento histórico em que vivemos, o conhecimento é algo dinâmico, ancorado na realidade, algo que se constrói e não mais uma verdade pronta, transferida e desvinculada da realidade. A nova economia e a nova sociedade, alicerçadas no conhecimento, caracterizam-se por uma produção acelerada. Ao mesmo tempo, o professor não é mais aquele que só ensina, a única fonte de informação. Hoje ele precisa ser o mediador entre o conhecimento, a realidade e o aluno, pois as fontes de informação são múltiplas e dinâmicas, em consonância com a dinâmica da sociedade atual.

Transformar a escola em um espaço de produção de conhecimentos e de qualidade social, que possa contribuir para a formação de cidadãos críticos, com condições de exercício de uma cidadania engajada, capazes de auxiliarem na construção de uma sociedade mais humanizada, justa e democrática, passa por uma profunda reflexão acerca dos múltiplos determinantes que intervêm na constituição desta sociedade. Podemos aqui enumerar alguns determinantes da falta

de qualidade do ensino nas escolas: falta de um incentivo maior às políticas públicas para a educação; más condições de infra-estrutura das escolas, falta de conhecimento e respeito às condições socioculturais dos alunos; ausência de políticas de formação permanente dos professores.

Especificamente nessa dissertação, faço uma análise da formação oferecida pelo Curso de Pedagogia – Modalidade a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, aos Professores da rede pública de alguns municípios da Grande Florianópolis. Examino as influências da concepção de aprendizagem adotada pelo curso, a Teoria Histórico-Cultural, na prática pedagógica dos cursistas. Adoto a categoria de análise “mediação”, neste caso a mediação pedagógica. Darei, também, ênfase à análise referente à incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação nos processos educacionais.

Acredito que só podemos esperar mudanças na prática pedagógica de professores junto a seus alunos e às escolas se a formação oferecida a esses professores proporcionar-lhes condições teóricas de refletirem sobre a necessidade de redefinição de sua função, dadas as exigências da sociedade contemporânea. Nessa perspectiva, a UDESC, a respeito da modalidade a distância afirma que:

O projeto do Curso de Pedagogia – Modalidade a Distância da UDESC, se situa na crença de que a EAD é uma modalidade educativa que vem se configurando no cenário mundial como fator de democratização do saber, bem como uma modalidade educativa que tem relevante papel na formação continuada e na capacitação profissional. Dentre seus objetivos, aponta a intenção de participar do esforço para a melhoria do Sistema Educacional de Santa Catarina, trazendo como eixo norteador da formação de profissionais em Pedagogia, uma formação teórico-prática sólida e interdisciplinar (UDESC, 2005).

A implantação do curso se dá na perspectiva descrita por Menezes (1998), de que a natureza do trabalho docente requer que o professor efetue uma

permanente e constante revisão das suas práticas. Ele precisa ser um sujeito que se aproprie de saberes e seja habilitado na capacidade de fazer uma análise da sua prática fundamentada em um referencial teórico que lhe permita a incessante busca de uma educação de qualidade e com compromisso social. Considero, assim, relevante, analisar a Proposta do Curso de Pedagogia – Modalidade a Distância – da UDESC, examinando sua contribuição para a formação dos professores, verificada através dos resultados da formação, recebida enquanto acadêmicos, na prática pedagógica desses professores.

Eu ter desempenhado a função tutorial junto a um Núcleo Pedagógico do curso em análise, no Município de Palhoça na Grande Florianópolis, no período de setembro de 2000 a novembro de 2004, determinou a escolha da temática desta pesquisa. Como problemática, a pesquisa apresenta a questão: Em que aspectos a Teoria Histórico-Cultural, como o pressuposto teórico-metodológico do Curso de Pedagogia – Modalidade a Distância – da UDESC, modificou ou contribuiu para a reorganização da prática pedagógica desenvolvida pelos professores-alunos em suas escolas?

Pretendo, com esse estudo, buscar elementos que permitam analisar os resultados da concepção de aprendizagem adotada no curso, a Teoria Histórico-Cultural sobre a prática pedagógica de professores que se formaram pedagogos pela UDESC, na Modalidade à Distância. Buscarei verificar se essa fundamentação teórico-metodológica, mediada instrumentalmente por tecnologias integradas à educação a distância, com sistema tutorial presencial, conseguiu estabelecer o pressuposto da unidade teoria-prática, desenvolvendo as habilidades e competências definidas na proposta do curso.

1 INTRODUÇÃO

A Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, oferece o Curso de Pedagogia, na modalidade de educação a distância, autorizado pelo Conselho Nacional de Educação – CNE e pelo Ministério de Educação – MEC (Pedagogia, Licenciatura Plena – Portaria Nº 769, de 1º de junho de 2000, publicada no *Diário Oficial da União*, na referida data).

A UDESC implantou o curso, trazendo como aporte o desenvolvimento de uma alternativa que representou uma conquista na formação em nível superior, realizada através da modalidade de educação a distância, por intermédio da qual um número significativo de educadores pertencentes às carreiras do magistério público das redes municipal e estadual de Santa Catarina acessaram a Universidade, em especial aqueles professores que não dispunham do acesso à formação universitária na forma presencial, consideradas as circunstâncias nas quais esta se realiza. A UDESC, nesta perspectiva, também procurou contribuir para o acesso de todos os professores da educação básica à formação universitária, uma exigência da LDB 9394/96, prevista para ser alcançada até o final da “década da educação”, no ano de 2.007.

Neste trabalho, o objeto de estudo é a formação de professores para as séries iniciais – 1ª a 4ª série do ensino fundamental – e educação infantil, junto ao Curso de Pedagogia da UDESC – Modalidade a Distância. O foco de interesse com relação a esse objeto são as influências dos pressupostos teórico-metodológicos (a

Teoria Histórico-Cultural) do Curso de Pedagogia na prática pedagógica desenvolvida pelos professores-alunos em suas instituições escolares e a incorporação das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nessas práticas escolares. O conceito de mediação será enfatizado como categoria de análise principal nesta pesquisa.

A UDESC, com seu curso de Pedagogia – Modalidade a Distância, está presente em todo o Estado de Santa Catarina, através de parcerias com as prefeituras de 156 municípios, formando um total de quase doze mil alunos licenciados em Pedagogia. Em 2003, formou sua primeira turma – Turma Piloto – de 240 pedagogos oriundos de 14 municípios da Grande Florianópolis. Em novembro de 2004, formou a segunda turma – T2 – de Pedagogia. Dessa vez, foram envolvidos professores de 70 municípios catarinenses, graduando-se um total de 3243 alunos. A terceira turma, que envolveu mais de 100 municípios catarinenses e aproximadamente 8.600 alunos, encontra-se na etapa final da grade curricular.

Dos alunos formados na T2 em 2004, 663 eram de sete municípios da Grande Florianópolis: Águas Mornas, Antônio Carlos, Canelinha, Florianópolis, Palhoça, Rancho Queimado e São Pedro de Alcântara. Foram escolhidos para esta pesquisa cinco desses municípios – Águas Mornas, Antônio Carlos, Canelinha, Palhoça e São Pedro de Alcântara –, com seus respectivos graduados da T2. Esses alunos representam o ponto de referência para análise e reflexão acerca da educação a distância, segundo a proposta pedagógica e a experiência da UDESC no curso de Pedagogia – Modalidade a Distância.

Os critérios adotados para escolha dos municípios foram: facilidade de acesso; baixa densidade populacional; redes municipais de ensino com características comuns. O município de Rancho Queimado foi excluído devido à

dificuldade de acesso. Já a capital, Florianópolis, também não fez parte do quadro de municípios escolhidos na amostra, por possuir uma rede de ensino com características diferentes dos demais, em especial, nos aspectos referentes à formação continuada, à disponibilidade de tecnologias de informação e comunicação e à facilidade de acesso dos professores a cursos universitários presenciais.

Os sujeitos da pesquisa, ou seja, os alunos selecionados para participarem deste trabalho, somaram um total de 153 participantes, sendo todos alunos de Pedagogia – Modalidade a Distância da UDESC, que colaram grau em novembro de 2004. Os critérios para seleção levaram em conta dois fatores: estarem atuando em sala de aula, seja na Educação Infantil ou nas Séries Iniciais, e trabalharem em escolas públicas municipais e/ou estaduais. Esse total equivale a 70% dos Pedagogos formados em 2004 nos cinco Municípios escolhidos.

Para o desenvolvimento metodológico deste trabalho foi realizada uma pesquisa de campo junto aos professores-alunos dos municípios selecionados. Os instrumentos utilizados para desenvolver a pesquisa de campo foram questionários e entrevistas. A organização dos dados obtidos e sua análise foram realizadas na perspectiva metodológica quantitativa e qualitativa, utilizando-se a análise de conteúdo para melhor compreensão da categoria mediação.

A pesquisa também recorreu ao vivido por mim, autora, através da prática desenvolvida enquanto Tutora do Curso de Pedagogia – Modalidade a Distância da UDESC. Ao realizar este estudo, considereirei algumas hipóteses, quais sejam: a) a maioria dos professores que se formaram no Curso de Pedagogia – Modalidade a Distância da UDESC mudou sua prática pedagógica, coerentemente com um fazer educativo mediador, alicerçado nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural; b) a formação pedagógica desenvolvida ao longo do curso permitiu aos professores-

alunos perceberem que as TIC são instrumentos importantes no contexto social atual e, portanto, os mesmos reconhecem a necessidade de sua incorporação em seu fazer pedagógico.

Este estudo considerou as seguintes dimensões em sua análise:

- A relação professor/ aluno;
- A relação dos educadores com os pais e familiares de seus alunos;
- A relação dos educadores com outros professores e equipes pedagógicas e administrativas com quem trabalham;
- A compreensão dos educadores acerca dos conteúdos curriculares a serem trabalhados nas escolas;
- O papel do professor e sua competência técnica;
- A relação teoria/prática;
- A incorporação das tecnologias de informação e comunicação à prática docente.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. Neste primeiro, apresento o tema desta pesquisa, os procedimentos metodológicos utilizados, assim como o curso em análise e a caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa. No segundo capítulo, discuto a educação a distância (EAD) no atual contexto educacional brasileiro e mais especificamente a EAD no contexto educacional da UDESC e, num segundo momento, apresento considerações sobre as tecnologias de informação e comunicação em processos educacionais. No terceiro capítulo, apresento considerações sobre o embasamento teórico da pesquisa, a Teoria Histórico-Cultural. No capítulo quatro, é mostrado o percurso da pesquisa, com apresentação e análise dos dados obtidos mediante a aplicação dos questionários e

das entrevistas, bem como os resultados da pesquisa. O capítulo cinco traz as considerações finais deste trabalho e as recomendações.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

2.1 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: PROCURANDO IDENTIDADE

Por ser a educação a distância a modalidade utilizada no curso de Pedagogia da UDESC, o qual é objeto de estudo desta pesquisa, apresenta-se aqui um panorama da EAD no Brasil.

A EAD tornou-se uma modalidade muito importante para o ensino mundial, e em particular para o ensino brasileiro, em especial por se apresentar como uma ferramenta para democratização do acesso ao ensino superior. Daí a presença cada vez maior dessa modalidade de ensino em cursos de graduação em nosso país.

A EAD, no Brasil, vem formando, já faz algum tempo, estudantes em todos os níveis: ensino fundamental, médio, técnico, supletivos, graduação e pós-graduação. Quando se fala em experiências em EAD no Brasil, pensa-se no pioneirismo dos cursos criados pelo Instituto Universal Brasileiro (1941), empresa particular que oferecia, através de correspondência, ensino a distância de caráter supletivo, além de cursos profissionalizantes. Mas a primeira experiência de EAD no Brasil, no entanto, não foi realizada pela via impressa, mas pelas ondas do rádio. Em 1922, a Fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro transmitia programas de literatura, radiotelegrafia e telefonia, línguas e outros.

A EAD trata-se de uma modalidade de ensino em expansão, mas que enfrenta resistência por parte da sociedade de um modo geral, principalmente dos

educadores. O que se tem observado é que a EAD está sofrendo certo preconceito no Brasil. Maia (2003) afirma que existe uma resistência dos professores. Muitos não apostam na sua eficácia e defendem o modelo presencial de educação. É uma questão cultural. O fato é que a EAD está presente nas discussões do meio educacional, em especial, nas universidades brasileiras, entre os educadores de um modo geral, surgindo e iniciando um processo de consolidação enquanto modalidade de ensino.

Censo realizado pela Unesco, em 2002, indica o avanço da EAD no Brasil: Naquele ano, 84.713 alunos estavam matriculados em cursos superiores a distância e 16.462 em cursos de pós-graduação (*lato sensu*), todos oferecidos por instituições credenciadas pelo Ministério da Educação.

Segundo o Ministério da Educação, para este ano de 2005, já foram aprovadas 17.585 vagas em cursos de graduação a distância nas áreas de pedagogia, matemática, biologia, física e química. Os cursos serão oferecidos por instituições públicas federais, estaduais e municipais, organizadas em oito consórcios, nas cinco regiões do País. Segundo o ex-Secretário de Educação a Distância do MEC, Marcos Dantas¹, a ação faz parte das medidas adotadas para solucionar o problema da falta de professores, especialmente na área das ciências exatas. Conforme levantamento do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) nas áreas de química, física, matemática e biologia faltam 250 mil profissionais na rede pública. Na distribuição das 17.585 vagas, 6,4 mil serão para cursos de pedagogia, 3.565 para matemática, 3.465 para biologia, 2.530 para física e 1.680 para química. De acordo com o ex-Secretário, em 2004, o

¹ Marcos Dantas foi o titular da SEED/MEC até o dia 29 de março de 2005, quando então o Ministro da Educação Tarso Genro empossou o novo secretário de Educação a Distância do MEC, Ronaldo Mota.

MEC investiu R\$ 14 milhões na aquisição de equipamentos, produção de materiais didático-pedagógicos orientados para o ensino a distância e preparação de vestibulares. Para 2005, o orçamento do MEC prevê um repasse de R\$ 20 milhões para a manutenção dos cursos, ação que está prevista no Plano Plurianual (PPA) 2004-2007².

A EAD parece oferecer hoje uma possibilidade concreta de democratização do ensino, pois, num primeiro plano, facilita o acesso ao conhecimento. Pensa-se, então, em maior e melhor acesso à informação e ao conhecimento, mais justiça social, mais cidadania. Esta perspectiva pode ser atendida pela EAD, pois esta pode levar a educação a ambientes mais distantes – no espaço e no tempo – uma vez que tenta responder ao desafio da necessidade permanente de atualização e formação das pessoas, para que possam inserir-se no processo atual de desenvolvimento.

A EAD passou por várias fases evolutivas que se associaram às tecnologias de transporte, comunicação e informação. Os cursos à distância tiveram várias gerações tecnológicas, desde aqueles que se utilizaram de comunicação por correspondência, via correios, seguidos dos que utilizaram a transmissão radiofônica e televisiva, até os que se valem do telefone, computação e internet. Atualmente, mesmo com tanto avanço tecnológico, observa-se que as tecnologias novas se sobrepõem às antigas, mas não as eliminaram de todo.

No Brasil a educação a distância teve seu grande marco com o projeto PRONTEL em 1972, iniciativa em teleeducação do Ministério da Educação e Cultura que foi sucedida por outras experiências interessantes, resumidas a seguir, a partir de Pimentel (1995, p. 101-104).

² Jornal *Folha on line*. Seção Educação, 24/09/2004.

- **1973** – Projeto Minerva passa a produzir o Curso Supletivo de 1º Grau, II fase, envolvendo MEC, PRONTEL, Cenafor e secretarias de Educação;
- **1973-74** – Projeto SACI oferece o Curso Supletivo "João da Silva", sob o formato de telenovela, para o ensino das quatro primeiras séries do 1º grau; o curso introduziu uma inovação pioneira no mundo, um projeto-piloto de tele-didática da TVE, que conquistou o prêmio especial do Júri Internacional do Prêmio Japão;
- **1974** – TVE Ceará começa a gerar tele-aulas; o Ceteb – Centro de Ensino Técnico de Brasília – inicia o planejamento de cursos em convênio com a Petrobrás para capacitação dos empregados daquela empresa e do projeto Logus II, em convênio com o MEC, para habilitar professores leigos sem afastá-los do exercício docente;
- **1978** – Lançado o Telecurso de 2º Grau, pela Fundação Padre Anchieta (TV Cultura/SP) e Fundação Roberto Marinho, com programas televisivos apoiados por fascículos impressos, para preparar o tele-aluno para os exames supletivos;
- **1979** – Criação da FCBTVE - Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa/MEC; dando continuidade ao Curso "João da Silva", surge o Projeto Conquista, também como telenovela, para as últimas séries do primeiro grau; começa a utilização dos programas de alfabetização por TV – MOBREAL, em recepção organizada, controlada ou livre, abrangendo todas as capitais dos estados do Brasil;
- **1979 a 1983** – É implantado pela Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior do MEC, em caráter experimental, o Posgrad – Pós-graduação Tutorial a Distância, curso administrado pela ABT –

Associação Brasileira de Tecnologia Educacional –, com o objetivo de capacitar docentes universitários do interior do País;

- **1981** – FCBTVE trocou sua sigla para FUNTEVE, que coordena as atividades da TV Educativa do Rio de Janeiro, da Rádio MEC-Rio, da Rádio MEC-Brasília, do Centro de Cinema Educativo e do Centro de Informática Educativa;
- **1983 / 1984** – Criação da TV Educativa do Mato Grosso do Sul; Início do “Projeto Ipê”, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e da Fundação Padre Anchieta, com cursos para atualização e aperfeiçoamento do magistério de 1º e 2º Graus, utilizando-se de multimeios;
- **1988** – “Verso e Reverso – Educando o Educador”: curso por correspondência para capacitação de professores de Educação Básica de Jovens e Adultos MEC/Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR), com apoio de programas televisivos através da Rede Manchete;
- **1991** – O “Projeto Ipê” passa a enfatizar os conteúdos curriculares; A Fundação Roquete Pinto, a Secretaria Nacional de Educação Básica e secretarias estaduais de Educação implantam o Programa de Atualização de Docentes, abrangendo as quatro séries iniciais do ensino fundamental e alunos dos cursos de formação de professores. Na segunda fase, o projeto ganha o título de “Um salto para o futuro”;
- **1992** – O Núcleo de Educação a Distância do Instituto de Educação da UFMT (Universidade Federal do Mato Grosso), em parceria com a Unemat (Universidade do Estado do Mato Grosso) e a Secretaria de Estado de Educação e com apoio da Tele-Université du Quebec (Canadá), criam o

projeto de Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª a 4ª séries do 1º grau, utilizando a EAD. O curso é iniciado em 1995.

Em Santa Catarina, a EAD vem experimentando um crescimento expressivo nos últimos anos.

Segundo Belloni (2001), a história da EAD no Brasil pode ser resumida como uma série de ações nem sempre coerentes e muitas vezes contraditórias. Mesmo se ressaltando a importância de algumas iniciativas, o que sobressai é a descontinuidade dos programas, a falta de uma política de EAD e a carência de preparação e capacitação de profissionais para atuarem nesta modalidade.

Hoje é possível afirmar que o cenário descrito por Belloni, já mudou. O atual governo, através dos trabalhos desenvolvidos pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação – SEED/MEC – investe na educação a distância e nas novas tecnologias como estratégias para democratizar e elevar o padrão de qualidade da educação brasileira.

Na década de 90, o Brasil viveu um momento significativo em EAD, tendo na Lei 9394/96, atual LDBEN um dos importantes marcos. A partir dessa Lei, uma nova perspectiva para a educação a distância passou a se constituir no País, trazendo a possibilidade de efetivação dos processos de ensino e de aprendizagem em outros momentos e espaços que não apenas na sala de aula e com a presença física de estudantes e educadores. Esse novo cenário, com novos atores e papéis, remete para a ênfase no processo de mediação pedagógica interativa, através de vários recursos, de modo a provocar o encontro real ou virtual entre os sujeitos da educação. Isso gera a necessidade de reestruturação das instituições do ensino superior para a implementação de um sistema de EAD e o desenvolvimento do ensino a partir desta modalidade.

Em 1996, foi criada a **Secretaria de Educação a Distância** (SEED) do Ministério da Educação. Em 1997, o **PAPED** (Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância), iniciativa da SEED/MEC, em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), passa a oferecer bolsas de apoio para incentivar a produção de dissertações e teses sobre a EAD e o uso de novas tecnologias. Em 1997, ainda, é criado o **ProInfo** (Programa Nacional de Informática na Educação), que se destina a formar multiplicadores e orientar projetos desenvolvidos nas escolas com uso de microcomputadores e novas tecnologias. O uso pedagógico dos equipamentos é assegurado por meio de capacitação de professores das escolas beneficiadas e dos multiplicadores dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE). Em 1999, tem início o **Proformação** (Programa de Formação de Professores em Exercício), uma iniciativa do MEC, por meio da SEED, do Fundo da Escola (Fundescola) e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD/UNESCO, que se desenvolveu através do Curso de Magistério em nível médio, dirigido a professores leigos, sem formação específica, que lecionam nas quatro séries iniciais e nas classes de alfabetização das redes públicas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

De acordo com a SEED/MEC, o **ProInfo** já chegou a 4.640 escolas do País, onde estão instalados cerca de 53 mil microcomputadores. Mais de 150 mil professores já foram capacitados e 326 NTE estão instalados.

Através do DIED – Departamento de Informática na Educação a Distância – a SEED/MEC desenvolve as seguintes ações:

- Implementação, acompanhamento e avaliação das atividades vinculadas ao ProInfo;
- Desenvolvimento do ambiente digital de aprendizagem **e-ProInfo**;

- Projetos de cooperação internacional: **RIVED e Webeduc;**

O **RIVED** (Rede Internacional Virtual de Educação) é um projeto proposto dentro do acordo Brasil-Estados Unidos, assinado em 1997, para cooperação no desenvolvimento da tecnologia para uso pedagógico. A participação brasileira foi viabilizada através da parceria entre Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (na época) e a Secretaria de Educação a Distância, por intermédio dos recursos destinados ao Projeto Escola Jovem. O RIVED é um projeto que elabora módulos educacionais digitais visando à melhoria do processo de ensino/aprendizagem das ciências e matemática no Ensino Médio, além de incentivar o uso de novas tecnologias em nossas escolas.

O projeto visa oferecer a alunos e professores atividades pedagógicas multimídia que possibilitem a interatividade para o desenvolvimento do pensamento científico e do raciocínio crítico. As atividades, em forma de objetos de aprendizagem, pretendem oferecer ao aluno ambientes seguros e motivadores para a investigação, análise e descoberta de princípios e conceitos, além de melhorar a compreensão dos conteúdos trabalhados no ensino básico, aproveitando o potencial do computador e das tecnologias de comunicação nas escolas.

O **Webeduc** é um site desenvolvido pelo Programa ProInfo e pela Embaixada da França no Brasil, em Brasília. O objetivo é apoiar projetos de cooperação e de intercâmbio em educação entre a França e o Brasil, nomeadamente na área das Tecnologias da Informação e da Comunicação, mas também na área do ensino das línguas francesa e portuguesa.

Além desses projetos, a SEED/MEC criou o **CETE** – Centro de Experimentação em Tecnologia Educacional, para viabilizar e apoiar as ações do ProInfo. Cabe ao CETE organizar, acompanhar e coordenar as informações do

processo de implantação do programa, além de desempenhar o papel de canal de comunicação entre o Ministério da Educação, os produtores de Tecnologia Educacional (Universidades e Centros de Pesquisa), a indústria e as escolas.

O **Proformação**, de acordo com o MEC, vem cumprindo suas metas de expansão. Já formou mais de 30.000 professores em nosso país e, em julho de 2004, iniciou seu quarto grupo, no qual ingressaram cerca de 15.000 professores da rede pública que não possuem a habilitação mínima exigida por lei, nos estados de Alagoas, Amapá, Bahia, Ceará, Maranhão, Pernambuco, Piauí, Roraima, Rondônia e Sergipe.

O **PAPED** incentiva a pesquisa e a construção de novos conhecimentos que proporcionem a melhoria da qualidade, da equidade e da eficiência dos sistemas públicos de ensino, pela incorporação didática das novas tecnologias de informação e comunicação, através do oferecimento de bolsas anuais a trabalhos que são selecionados em duas categorias:

- Apoio financeiro à elaboração de teses de doutorado ou de dissertações de mestrado sobre aplicações tecnológicas voltadas para a Educação, destinado exclusivamente a estudantes da Pós-Graduação *stricto sensu*;
- Premiação de objetos de aprendizagem de elevado padrão de qualidade, para uso em cursos ou disciplinas, ministrados presencialmente ou a distância, na Educação Básica ou Superior, desenvolvidos exclusivamente por docentes e pesquisadores de cursos de graduação e de pós-graduação *stricto sensu*.

Ainda enquanto ação governamental para a implementação de cursos a distância no país, é preciso citar a criação da **UniRede** no ano de 2000. A UniRede (Universidade Virtual Pública do Brasil) é um consórcio de 70 instituições públicas de

ensino superior, que tem como objetivo democratizar o acesso ao ensino superior de qualidade, por meio de cursos a distância nos níveis de graduação, pós-graduação, extensão e educação continuada. Em 2003, foi criado o **REDIsul**, um consórcio regional da UniRede formado entre instituições públicas de ensino superior dos três estados da Região Sul. Ao todo, 14 instituições do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul compõem o consórcio. Em Santa Catarina, participam do consórcio a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e a Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. O atual presidente da REDIsul é o vice-reitor da UFSC, Ariovaldo Bolzan.³

Alguns aspectos legais da EAD no Brasil serão a seguir apontados: A EAD no Brasil foi normatizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996). Seguem os tópicos relacionados à Educação a Distância, no seu artigo 80:

O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§1º A educação a distância, organizada com abertura e regimes especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação à distância.

§3º As normas de produção, controle e avaliação de programas de educação à distância e a autorização para a sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§4º A Educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais”.

³ A lista das instituições que compõem o consórcio REDIsul encontra-se no anexo 4 desta pesquisa.

No artigo 32, §4º, a Lei 9394 afirma que “O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”. E o artigo 47, §3º, diz que “É obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância”.

A regulamentação do artigo 80 da LDBEN 9394/96 ocorreu em 10 de fevereiro de 1998, através do Decreto n.º 2494 (publicado no D.O.U. DE 11/02/98), que foi alterado pelo Decreto n.º 2561, de 27 de abril de 1998 (publicado no D.O.U. de 28/04/98). Além destes, a Portaria Ministerial n.º 301, de 7 de abril de 1998 (publicada no D.O.U. de 09/04/98) normatizou os procedimentos para credenciamento de instituições e para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância.

Porém foi disponibilizada no mês de abril de 2005, para consulta pública, a minuta de um novo decreto que regulamentará a Educação a Distância em nosso país, o mesmo irá revogar os Decretos 2494/98 e 2561/98. O MEC disponibilizou o texto com a versão para análise pública, convidando educadores, entidades e instituições a enviar comentários, sugestões e emendas para o texto durante todo o mês de abril.⁴

As primeiras universidades brasileiras a obterem credenciamento para desenvolver cursos superiores de graduação a distância foram a Universidade Federal do Pará e a Universidade Federal do Ceará, em 1998, e a Universidade Federal do Paraná e a Universidade do Estado de Santa Catarina, em 2000.

⁴ No anexo 3 desta dissertação, encontram-se os textos integrais dos decretos 2494/98 e 2561/98 e da portaria Ministerial 301/98, bem como a Minuta do decreto para regulamentação da educação a distância na versão disponibilizada para análise pública em abril de 2005.

Atualmente, existem trinta e nove instituições credenciadas pelo MEC autorizadas a oferecer cursos de graduação a distância (MEC, 2005) ⁵.

Em Santa Catarina, a Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e a Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC desenvolvem programas e cursos de graduação e de especialização a distância.

A Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL oferece cursos superiores a distância de Formação Específica em Gestão Estratégica das Organizações, Tecnologia em Administração Pública, Tecnologia em Gestão de Tecnologia da Informação, Tecnologia em Gestão de Varejo e de Serviços e Tecnologia em Web Design e Programação. Além destes, ainda oferece mais seis cursos de pós-graduação – especialização *lato sensu* – a distância e cinco cursos de extensão/capacitação a distância.

A Universidade Federal de Santa Catarina oferece cursos a distância em Física e Matemática – Complementação para Licenciatura. Para este ano de 2005, a UFSC está iniciando um processo de interiorização, que visa implementar e democratizar o acesso ao ensino superior público. A proposta atual busca aproximar cada vez mais a UFSC com o interior do Estado, de forma articulada com os poderes do estado, das regiões e dos municípios, através da oferta de cursos na modalidade a distância. A partir da instalação de pólos regionais presenciais, que funcionam como suporte físico com espaço administrativo, espaço didático e um espaço de apoio pedagógico, serão oferecidos cursos de Licenciatura em Física e Licenciatura em Matemática na modalidade a distância a partir do segundo semestre de 2005. A instalação do primeiro pólo está prevista para o sul do Estado,

⁵ Encontra-se, no anexo 4, quadro com a relação dos cursos ou programas autorizados pelo MEC/SEED para oferecer cursos de graduação à distância.

contemplando os municípios de Tubarão, Criciúma e Araranguá, onde serão disponibilizadas para professores da rede pública 50 vagas para Licenciatura em Física e 50 vagas para Licenciatura em Matemática. A intenção da UFSC é aumentar o número de vagas disponibilizadas de forma gradativa, à medida que novos pólos forem sendo implantados.

A Universidade do Estado de Santa Catarina oferece o Curso de Graduação a Distância em Pedagogia, com habilitação em educação infantil e/ou séries iniciais. Conforme já foi exposto, a instituição foi credenciada pelo Ministério de Educação (Pedagogia, Licenciatura Plena – Portaria Nº 769, de 1º de junho de 2000, publicada no Diário Oficial da União, na mesma data).

A UDESC, através de parcerias com 156 Municípios no Estado de Santa Catarina, até o ano de 2004, atendeu cerca de 12.000 alunos, ano em que 3.243 alunos colaram grau nas diferentes regiões do Estado de Santa Catarina.

Neste contexto da EAD na UDESC situa-se a presente pesquisa. A existência desse programa, somada ao conjunto formado pelos objetivos e estrutura do Curso, assim como sua concepção de aprendizagem, baseada na Teoria Histórico-Cultural, representam o contexto empírico e teórico no qual se situa a amostra deste trabalho. Para melhor entendimento, apresentam-se a seguir os objetivos gerais e a estrutura do curso de Pedagogia na Modalidade a Distância da UDESC. As considerações sobre a Teoria Histórico-Cultural serão tratadas no capítulo 3.

Os objetivos gerais do curso são:

1. Formar professores e outros profissionais de educação para uma melhor compreensão e utilização da Educação a Distância (EAD), através da implantação de um programa dirigido à formação do ensino superior.
2. Participar do esforço para a melhoria do Sistema Educacional do Estado de Santa Catarina, congregando ações dirigidas à melhoria do desempenho docente.

3. Capacitar docentes a partir da seleção de conteúdos que auxiliem na análise do processo educativo e conseqüente reflexão sobre o mesmo, tendo como referência de ação o contexto sócio-político-econômico e cultural catarinense e brasileiro, em suas respectivas transformações.
4. Atender a LDB na sua determinação de que os docentes da educação básica sejam licenciados em nível superior, em curso de graduação plena (UDESC, 2001a, p.23).

O curso, identificado como Graduação em Pedagogia-Licenciatura, forma pedagogos com habilitação em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e/ou da Educação Infantil. O regimento do curso prevê que o mesmo pode ser concluído num prazo mínimo de 3 anos e máximo de 7 anos, porém a experiência do CEAD, até o presente ano, mostrou que não houve nenhuma formatura com menos de 4 anos. O curso tem uma carga horária de 3210 horas/aula/atividade, correspondentes a 214 créditos. Deste total de horas, 2565 (171 créditos – 80%) são desenvolvidos na modalidade de Educação a Distância e 645 (43 créditos – 20%) são reservados para encontros presenciais (UDESC, 2001b).⁶

Para garantir um processo permanente de interação dos alunos com o Curso de Pedagogia, a UDESC desenvolveu um Sistema de Tutoria, que funciona como Campus avançado nos Municípios e Regiões do Estado onde os alunos estão nucleados. Nesses Núcleos, os alunos contam com o suporte de Tutores, responsáveis pelo trabalho de acompanhamento e orientação da aprendizagem ao longo do curso. A UDESC define a tutoria como uma ação global que compreende um conjunto de ações educativas que contribuem para desenvolver e potencializar as capacidades básicas dos alunos, orientando-os para obterem seu crescimento

⁶ Encontra-se no anexo 5 deste trabalho a Grade Curricular do Curso de Pedagogia- Modalidade a Distância da UDESC.

intelectual. Em uma abordagem prévia, relaciona o conceito de tutoria com o conceito de orientação, mediação e ajuda (UDESC, 2001b).

De acordo com o Documento Norteador da prática pedagógica e prática de ensino do curso de Pedagogia a Distância da UDESC, o curso faz parte do amplo processo de expansão da educação a distância no Brasil. Através dessa modalidade educativa, atende a grande contingente de alunos, permitindo acesso ao conhecimento, desenvolvimento de atitudes relativas aos estudos, à profissão e à sua própria vida. Entre os desafios que aponta na formação e profissionalização do pedagogo, está o de formar o profissional com base técnico-científica, para que seja um sujeito atuante na construção de uma nova sociedade democrática e solidária.

A finalidade do curso é formar o profissional de magistério com uma sólida fundamentação teórica da organização escolar, enfocando tanto as raízes históricas e as concepções políticas, ideológicas e filosóficas da instituição escolar, como o conhecimento da legislação que determina suas funções e funcionamento.

Nesse sentido, a UDESC, através do Centro de Educação a Distância – CEAD, preocupa-se em formar profissionais da educação capacitados para a prática docente reflexiva⁷ e, ainda, para assumir atitudes de produção e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos, bem como para assumir atividades em instituições que desenvolvem ações sócio-educativas intencionais. Para desenvolver as atividades práticas fundamentadas na concepção histórico-cultural de

⁷ Para o CEAD, a docência, mais que uma atividade técnica é uma atividade social, reflexiva, intimamente ligada a questões sociais, econômicas, políticas e históricas, exigindo do educador comprometimento. O CEAD propõe que a formação de um educador lhe dê subsídios para agir e refletir na ação e sobre a ação, buscando superar a visão fragmentada que considera a teoria dissociada da prática. Assim, considera que ser educador hoje é buscar articular teoria e prática, compreender sua profissão como uma atividade prático-reflexiva, ultrapassando os princípios da pedagogia tradicional em que os alunos e professores são meros reprodutores de conhecimentos (SOUZA, 2002, p.45).

aprendizagem, a equipe pedagógica do CEAD sugere uma metodologia baseada em projetos de trabalho⁸.

No Brasil, a EAD apresenta grande potencial para a democratização da educação, possibilitando um acesso maior à educação. Mas não se pode deixar de lado a preocupação com a qualidade do ensino e, conseqüentemente, com o profissional em formação. É justamente esta a intenção deste estudo, que foca sua análise sobre a prática pedagógica dos professores-alunos egressos do curso de Pedagogia na modalidade a distância da UDESC.

2.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO / EDUCAÇÃO – CONTEXTO ATUAL / EAD

2.2.1 Tecnologias de informação e comunicação e a educação no contexto atual

Neste trabalho, também apresento a preocupação com o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nos ambientes escolares. Como já foi apontado anteriormente, é meu interesse saber se a formação pedagógica desenvolvida ao longo do curso permitiu aos Professores-Alunos perceberem que as TIC são instrumentos importantes no contexto social atual e, portanto, se aqueles

⁸ Para o CEAD, os projetos de trabalho apontam para uma concepção de educação que parte dos conhecimentos cotidianos em direção aos conceitos científicos, à medida que os alunos vão estabelecendo relações entre a experiência vivida e a cultura sistematizada, bem como (re)elaborando e produzindo novos conhecimentos e novas formas de intervenção na realidade. Destacam a importância de não esquecer que o trabalho com projetos não dispensa a função mediadora do conhecimento, exercida pelo professor, realizando assim uma prática pedagógica interdisciplinar, voltada para uma visão global do processo educativo. Para a condução dos trabalhos se valem das orientações de HERNANDEZ (1998) sobre o trabalho por projetos:

- a) parte-se de um tema-problema que favorece a investigação, a análise, a interpretação e a crítica;
- b) o professor orienta os trabalhos, instigando a atitude de cooperação;
- c) o percurso é organizado, juntamente com os alunos, trabalhando-se com diversos tipos de informação (SOUZA, 2002, p. 67 -70).

reconhecem a necessidade de incorporação desses instrumentos em seu fazer pedagógico.

Existem muitas definições para o termo tecnologia. Aqui usaremos o entendimento de que tecnologia é uma forma de conhecimento. “Coisas tecnológicas não fazem sentido sem o ‘saber-como’ (*know-how*) usá-las, consertá-las, fazê-las” (EVANS E NATION apud BELLONI, 2001, p. 53).

Stewart (1998, p.11) lembra que até o Papa João Paulo II reconheceu a crescente importância do *know-how* da tecnologia e da habilidade, em sua encíclica *Centesimus Annus*, de 1991, ao escrever: “Se antes a terra, e depois o Capital, eram os fatores decisivos da produção (...) hoje o fator decisivo é cada vez mais o homem em si, ou seja, seu conhecimento”.

Segundo Belloni (2001), qualquer que seja a definição que utilizemos, o elemento essencial ao analisar as relações entre tecnologia e educação é a convicção de que o uso de “tecnologia” (no sentido de artefato técnico), em situação de ensino e aprendizagem, deve estar acompanhado de uma reflexão sobre a “tecnologia” (no sentido do conhecimento embutido no artefato e em seu contexto de produção e utilização).

Para melhor entendimento, neste estudo, considerarei ainda as tecnologias de informação e comunicação como sendo o resultado da fusão de três grandes vertentes técnicas: a informática, as telecomunicações e as mídias eletrônicas (BELLONI 2001, p. 21).

De acordo com Neder (2004) é preciso ter presentes em nossas ações pedagógicas as profundas transformações que estão acontecendo na esfera do conhecimento, com a utilização das novas tecnologias da informação. Não

incorporar uma compreensão dessas transformações à teorização curricular crítica significará

entregar a direção de sua incorporação à educação e ao currículo nas mãos de forças que as utilizarão fundamentalmente para seus objetivos mercadológicos e de preparação de uma mão-de-obra adequada aos fins de acumulação e legitimação (SILVA 1995, p.33 apud NEDER, 2004, p. 144).

Segundo Belloni (2002, p. 71), “só a instituição escolar, presa em suas certezas e precariedades, não consegue integrar em seu cotidiano essas novas formas de comunicação, típicas da escola paralela”.

É preciso entender o papel das TIC no processo de ensino-aprendizagem em qualquer modalidade de ensino. De acordo com Belloni (2001), é preciso analisá-las como objetos de estudo e como ferramentas pedagógicas. A autora considera essas duas dimensões de análise indissociáveis, ao se pensar na integração das TIC aos processos educacionais, ou seja, essa integração só faz sentido se realizada em sua dupla dimensão.

Somente uma abordagem integradora que considere ao mesmo tempo estas duas dimensões (instrumental e conceitual; ética e estética) poderá dar conta da complexidade do problema e propiciar uma apropriação ativa e criativa destas tecnologias pelo professor e pelo aluno. (JACQUINOT apud BELLONI, 2001, p. 11-12).

Para Belloni (2001), as TIC como ferramentas pedagógicas são extremamente ricas e proveitosas para a melhoria e expansão do ensino, e se concebem como um objeto de estudo complexo e multifacetado, exigindo abordagens criativas, críticas e interdisciplinares. Assim, esse uso não deve resultar de modismos. É preciso diferenciar conhecimento de informação; não se pode conferir às TIC a competência de resolver os problemas dos sistemas em dificuldades ou tê-las como panacéia para doenças crônicas da educação.

A autora, citando Trindade (1998), argumenta sobre duas questões relacionadas à educação e a integração das TIC, bastante reais e atuais em nossas escolas:

1. de um lado, as instituições educacionais não poderão mais fugir ao dilema da necessidade urgente de integrá-las, sob pena de perder o “trem da história”, perder o contato com as novas gerações e tornarem-se obsoletas como instituições de socialização;
2. por outro lado, não se pode pensar que a introdução destas inovações técnicas possa ocorrer, como parecem acreditar muitos administradores e acadêmicos, sem profundas mudanças nos modos de ensinar e na própria concepção e organização dos sistemas educativos, gerando profundas modificações na cultura da escola. (BELLONI 2001, p. 69)

Ao refletirmos sobre esses aspectos, ainda precisamos levar em consideração a postura dos professores e demais profissionais da área, quanto ao uso destas ferramentas tecnológicas. É possível identificar atitudes opostas quanto ao uso educativo das TIC:

1. Acreditar que as TIC resolverão todos os problemas da educação, melhorando a qualidade de um modo geral;
2. Resistir obstinadamente ao uso das TIC, por não perceber o que está em jogo e/ou não perceber sua utilidade.

Esse é um quadro bastante presente em nossas escolas, como o tem demonstrado minha experiência como educadora, principalmente no município de Palhoça. As opiniões dos professores com relação à incorporação das TIC ao cotidiano escolar variam entre as duas atitudes acima citadas. Como a maioria de nossas escolas não dispõe de equipamentos tecnológicos, muitos professores e gestores escolares aguardam passivamente a chegada desse tipo de “salvador da pátria”, sem se preocupar com a forma como um dia utilizarão as TIC. Não se estão dando conta da complexidade deste processo. Por outro lado, ancorados em velhos

“ranços”, estão aqueles que se valem do que Humberto Eco chama de argumentos “apocalípticos”, em seu livro *Apocalípticos e Integrados*, demonstrando uma resistência ao uso das TIC, por desconhecer os fatos que tal incorporação implica, ou por pura acomodação.

Um dos grandes desafios atuais tem sido “mover-se na maré da informação”, ainda que tenha ficado clara a necessidade de ter acesso às informações. Porém nenhum acesso ilimitado às informações é sinônimo de conhecimento. O ideal é vislumbrar a difusão do conhecimento e não de informações. Nessa perspectiva, Santos (2004, p.4) ressalta:

O conhecimento cresce ao ser compartilhado e ao ser utilizado. Quando doamos um dólar a alguém, este alguém ganha um dólar, mas nós o perdemos. Quando nós transferimos conhecimento a alguém, este alguém ganha, mas nós continuamos com ele também e, neste caso, há uma ampliação do conhecimento. Na verdade, o conhecimento é duplicado.

2.2.2 Tecnologias de informação e comunicação e a educação a distância.

Faz-se necessário refletir um pouco sobre a EAD e as TIC, considerando a modalidade do curso em análise, e estender assim a reflexão sobre o uso das TIC em processos educacionais.

Segundo Chaves (1999), a primeira tecnologia que permitiu a EAD foi a escrita. A invenção da escrita possibilitou que as pessoas escrevessem o que antes só podiam dizer, permitindo assim, o surgimento, muitos séculos depois, da primeira forma de EAD: o ensino por correspondência. A tecnologia tipográfica, posteriormente, ampliou grandemente o alcance de EAD. Mais recentemente, as tecnologias de comunicação e telecomunicações, especialmente em sua versão digital, ampliaram ainda mais o alcance e as possibilidades de EAD.

O livro é, com certeza, a tecnologia mais importante na área de EAD mesmo com o aparecimento das modernas tecnologias eletrônicas, especialmente as digitais.

Quando a imprensa era a tecnologia mais moderna, a EAD utilizou materiais impressos, entregando-os via correio postal. Em seguida, com o surgimento do cinema, foi a vez de os filmes instrucionais cumprirem seu papel educacional. Posteriormente foi a vez do rádio, primeira grande tecnologia eletrônica de comunicação de massas. O rádio transmitiu muitas aulas e orientações pedagógicas em diversos países. Depois cedeu espaço para a televisão. Atualmente, o computador e a Internet têm aparecido como as grandes estrelas das possibilidades comunicativas entre estudantes, professores e tutores, com o uso do correio eletrônico, dos fóruns e listas de discussão, dos ambientes virtuais de aprendizagem, videoconferências e outros.

A EAD tem incorporado de modo mais ou menos imediato as novas tecnologias na medida em que estas vão sendo desenvolvidas. A utilização de recursos tecnológicos existentes, que viabilizam a troca eficiente de informação e comunicação se dá na busca por permitir acesso ao conhecimento a pessoas geograficamente distantes dos centros de ensino, ou com qualquer outro impedimento para freqüentar o ensino presencial.

Assim, evidencia-se a necessidade de compreender os aspectos intrínsecos de cada linguagem midiática, pois só assim é possível buscar contribuições destas para a educação. Somente definindo claramente os pressupostos pedagógicos que irão nortear a utilização de qualquer tecnologia é que será possível visualizar suas possibilidades e limitações para os processos educativos.

2.2.2.1 Material impresso

O uso de material impresso na educação é bastante antigo e ainda hoje se constitui na principal forma de transmissão da informação utilizada pela maioria dos sistemas educacionais, inclusive na modalidade de EAD.

Da mesma forma que a popularização do computador no final do século XX não eliminou o uso do papel, as novas tecnologias empregadas na EAD também não dispensaram o uso de material impresso. Com tanto avanço tecnológico, os livros, as apostilas, as enciclopédias e os cadernos de atividades continuam sendo a tecnologia dominante na maioria dos processos de ensino, seja na modalidade presencial ou a distância. O material impresso continua a ter função-chave no processo de ensino aprendizagem, quer seja a única mídia utilizada ou servindo de apoio a outras mídias.

Como vantagens do uso de material impresso em EAD, pode-se apontar entre outros aspectos: Tem baixo custo; é familiar aos docentes e discentes; pode ser consultado com facilidade; não requer horário nem equipamento específicos para ser usado, ou seja, permite a consulta *off line*; é eficiente quanto à distribuição de conteúdos; pode ser enviado via correio regular ou via Internet, podendo o aluno imprimir o material para posterior uso.

Porém, existem limitações, e a principal delas parece ser a dificuldade maior de promover a interatividade. Se o sistema de EAD em que o material impresso estiver sendo utilizado não contemplar espaços de interação, através de encontros presenciais, encontros tutoriais, grupos de discussões, o mesmo se manifestará como não interativo. Também a forma da linguagem utilizada no material impresso deverá ser a mais coloquial e amistosa possível, pois de outra forma o estudante não conseguirá desenvolver adequadamente alguns processos psicológicos

essenciais, em especial a imaginação para articular os conceitos acadêmicos com o seu contexto e a sua vida. Também o pressuposto da unidade teoria-prática deverá estar presente na elaboração dos materiais impressos a serem utilizados na EAD, como mais uma forma de criar e estabelecer processos de interação e relação com a realidade concreta.

Cabe citar, que mesmo o material impresso sendo eficiente quanto à distribuição de conteúdos, a informação apresentada, por si só, não permite que todos os aprendizes tenham acesso global e imediato à sua totalidade, pois um número significativo deles não sabe fazer uso adequado de informações impressas. Isso é consequência da falta de leitura, da dificuldade no entendimento da linguagem acadêmica e principalmente da falta de habilidade para organizar e desenvolver seu estudo sozinho.

No curso de Pedagogia – Modalidade a Distância da UDESC, o principal recurso utilizado é o material impresso, neste caso, os Cadernos Pedagógicos. Estes são elaborados especificamente para cada disciplina e são constantemente revisados e reeditados. O trabalho de mediação da Tutoria, que neste curso atua nos Núcleos Locais dos municípios, é fundamental para amenizar as dificuldades que os alunos enfrentam para lidar com o material auto-instrucional, em especial, com os conteúdos dos Cadernos Pedagógicos.

Para efeito de melhor compreensão dos objetivos desta pesquisa, ressalto que o uso dos Cadernos Pedagógicos pelos alunos do Curso de Pedagogia – Modalidade a Distância da UDESC, assim como o conteúdo destes, não é o objeto de estudo desta pesquisa.

2.2.2.1 Rádio

O rádio é considerado o sistema de distribuição de mensagens mais extenso, ágil e barato da nossa sociedade. Foi no decorrer das duas grandes guerras mundiais que o rádio ganhou força e tornou-se um meio de comunicação muito conhecido e apreciado.

Embora as concessões de rádio e a programação estejam associadas a interesses comerciais e políticos, o desenvolvimento tecnológico do rádio possui também grande impacto na educação, devido ao seu forte apelo e à sua penetração popular.

Segundo dados do IBGE – Censo 2000 – 84% dos domicílios brasileiros têm rádio e 73,1%,TV. Na zona rural, porém, o número de domicílios que possuem rádio é quase o dobro dos que contam com aparelhos de televisão, o que representa 61,1% da população sem TV, contra 18,68% sem rádio.

Quanto ao uso educacional do rádio no Brasil, cabe lembrar Roquette Pinto, personagem fundamental para o desenvolvimento da indústria da comunicação no Brasil, que utilizou o rádio para fins educativos entre 1922 e 1925. Defendendo a transmissão educativa e cultural para os brasileiros, criou a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, sendo este considerado, como já mencionado no item 2.1, o marco inicial da Educação a Distância no Brasil. Segundo Sartori (2002), essa rádio tinha um plano sistemático e bem definido de utilização educacional da radiodifusão como forma de ampliar o acesso à educação.

Também vale mencionar, o já citado Projeto Minerva, iniciado em 1º de setembro de 1970, numa iniciativa do Serviço de Radiodifusão Educativa do MEC, com abrangência nacional. Este transmitia programação oficial educativa e cultural,

visando atender as carências escolares daqueles que não conseguiam terminar a escolaridade, fornecendo-lhes ensino supletivo, com apoio de material impresso.

O uso do rádio na EAD passou a ocupar um papel secundário à medida que a TV ascendeu como mídia educacional. Porém as rádios estão atualmente tomando novas forças com a Internet, pois as rádios *on-line* inauguram um novo jeito de se fazer rádio. Cada vez mais novas rádios disponibilizam seus serviços na rede. As rádios comunitárias também estão crescendo em número e organização. Com a finalidade de atender determinada comunidade ou bairro, tais rádios têm sua programação voltada para o lazer, a cultura e o convívio social. Segundo Cardoso (2001, p. 12),

na atualidade, as rádios comunitárias recuperam a antiga vocação educacional do rádio, colaboram de forma clara para a democratização da sociedade, fazendo chegar as informações às populações que tradicionalmente estão excluídas dos modernos meios de acesso à comunicação.

A linguagem radiofônica está se redesenhando. O MEC em parceria com o Programa Alfabetização Solidária, desenvolve o projeto **Rádio Escola**, que produz uma série de programas educativos que se destinam à capacitação e atualização de professores alfabetizadores de jovens e adultos. Organizados sob a forma de aulas radiofônicas, material impresso e orientação técnica, tais programas vêm servindo de apoio ao trabalho desenvolvido em localidades com altos índices de analfabetismo. O projeto entende que o salto tecnológico, que tem causado profundas modificações culturais, pode efetivamente trazer melhorias sociais, sobretudo quando se ampliarem às oportunidades de apreensão do saber através das variadas mídias existentes.

Dentro das ações da Diretoria de Capacitação e Produção de Programas em EAD, da Secretaria de Educação a Distância – SEED, o Programa Rádio Escola

desenvolve ações para escolas públicas ou junto a comunidades, visando à utilização da linguagem radiofônica (bem como a mobilização dessa mídia) na difusão e no desenvolvimento de práticas pedagógicas, além de fornecer insumos para o exercício docente.

Em 2003, o Programa iniciou, em parceria com secretarias estaduais de educação, um curso de capacitação de professores da rede pública do Ensino Médio dentro da metodologia Educomunicação, desenvolvida pelo Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP.

A Educomunicação é um campo de intervenção social que propicia a introdução de recursos da informação no ensino, não apenas como recursos didáticos (tecnologias educativas), ou como objeto de análise (leitura crítica dos meios), mas principalmente como meio de expressão e de produção cultural, permitindo a conformação de autênticos ecossistemas comunicativos abertos à participação de todos os membros da comunidade educativa.

2.2.2.3 Televisão / vídeo

A televisão também é um recurso bastante utilizado nas práticas educacionais, em diversos países do mundo. No Brasil, existem canais que transmitem programação exclusivamente educativa, como as TVs educativas e a TV Cultura. Algumas emissoras de caráter comercial também produzem e veiculam programação de caráter educativo. Entre os projetos voltados à educação formal, os mais conhecidos são o Telecurso de 1º e 2º graus e, mais recentemente, o Telecurso 2000.

O Telecurso 2000 oferece formação escolar fundamental e média. Suas aulas são transmitidas pela TV Globo, TV Cultura, Canal Futura e Rede Vida. O projeto

visa preparar os alunos para prestar exames supletivos oferecidos pelas Secretarias Estaduais de Educação e assim obter seus certificados de conclusão do Ensino Fundamental ou Médio.

Temos também o exemplo de algumas experiências que vêm sendo implementadas em nosso país, buscando subsidiar o professor na utilização de programas de televisão na prática pedagógica. Um desses exemplos é a **TV Escola**, um canal via satélite, com transmissão de programas dirigidos às escolas públicas brasileiras do ensino fundamental e médio. Seus principais objetivos são a capacitação, atualização, aperfeiçoamento e valorização dos professores da rede pública de Ensino Fundamental e Médio e o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com o MEC, há no Brasil, segundo o Censo de 2003, 60.955 escolas públicas com mais de 100 alunos. Nessas escolas, estudam 28.965.896 alunos e trabalham 1.091.661 professores. A TV Escola está em 39.634, o que representa 65% da rede pública brasileira.

A TV Escola transmite dezessete horas de programação diária, com repetições, visando permitir às escolas diversas opções de horário para gravar os vídeos. A programação da TV Escola divide-se em três faixas principais: Ensino Fundamental, Ensino Médio e Salto Para o Futuro. Aos sábados, domingos e feriados é exibida a faixa Escola Aberta, com uma programação especial, voltada para a comunidade.

O programa **Salto Para o Futuro** tem como proposta a formação continuada de professores de Ensino Fundamental e Médio, veiculando também séries de interesse para a Educação Infantil. É um programa interativo e está no ar desde 1991. O Salto utiliza diferentes mídias – TV, internet, fax, telefone e material

impresso – no debate de questões relacionadas à prática pedagógica e à pesquisa no campo da educação. O programa conta com orientadores educacionais, que coordenam os trabalhos em aproximadamente 800 telepostos, distribuídos em todo o território brasileiro, e tem momentos interativos para possibilitar aos professores um contato “ao vivo” com os debatedores dos temas em análise.

Refletindo um pouco mais, a relação entre a TV e a escola é algo que ainda não está suficientemente claro no meio educacional. Porém, ao mesmo tempo, a escola não pode ignorar a existência e influência educativa do meio de comunicação de massa mais utilizado pela maioria da população. Segundo Belloni (1995), a televisão é considerada por muitos como a maior arma de influência ideológica na construção da hegemonia das classes dominantes de que se tem idéia na história da humanidade, substituindo inclusive a Igreja Católica. Ferrés (1998) diz que uma escola que não ensina como assistir televisão é uma escola que não educa.

Acredita-se, assim, que é necessário adotar uma atitude que reconheça as possibilidades e as limitações da TV. É necessário que os educadores busquem um equilíbrio entre o apenas “apocalíptico” e o totalmente “integrado”.

E o professor tem um papel fundamental na formação de espectadores críticos. Mas deve, primeiro, encarar o desafio de analisar sua própria postura frente à televisão, para depois ter condições de trabalhar com modelos de interpretação e de análise crítica das linguagens e dos conteúdos veiculados por esse meio de comunicação e informação.

No curso de Pedagogia – Modalidade a Distância da UDESC, são utilizados filmes comerciais para fins didáticos, na maioria das vezes como forma de ampliar a reflexão sobre algum tema em estudo. Além destes, vídeos pedagógicos são preparados especificamente para cada disciplina, com o objetivo de servir de apoio

para o desenvolvimento do conteúdo e promover a discussão, entre outras possibilidades. Valendo-se de sintonia de canais via antena parabólica analógica, o Curso também promove a transmissão ao vivo de teleconferências, disponibilizando números telefônicos e *e-mail*, para a participação da comunidade de aprendizagem.

2.2.2.4 Computador / Internet

O computador nos oferece múltiplas possibilidades. Seu poder está na sua imensa capacidade de processar e de armazenar as informações que recebe. Junto com o computador, foi desenvolvida uma lista interminável de acessórios (impressoras, scanners, *driver* de CD-ROM etc.) que aumentam ainda mais sua capacidade de trabalho e produção.

Em EAD, o CD-ROM, é um acessório bastante utilizado. Sua grande capacidade de armazenamento, permitindo gravar textos, sons e imagens, seu baixo custo, seu formato portátil, leve e de fácil transporte, tem contribuído para isso. Ele pode ser utilizado ao lado de vídeos e textos de apoio ou fazendo o papel destes.

Segundo Kalinke (1999) o uso do computador e da internet como ferramenta pedagógica vem apresentando um crescimento constante e efetivo, e sua incorporação nos processos pedagógicos, mesmo se tratando de um recurso tecnológico recente, está se consolidando como uma das boas novidades pedagógicas. Nesta perspectiva afirma que,

essa incorporação está acontecendo em virtude de características particulares do computador e da internet, que podem auxiliar as atividades escolares. A interatividade, a facilidade no acesso à informação e a comunicação dinâmica são algumas características que têm sido comumente citadas como diferenciais positivos, na agregação de valores que este uso pode trazer aos processos educacionais. (TARJA, 1999, apud Kalinke, 1999 p. 121)

Uma das primeiras universidades a promover a EAD pela internet foi a Sepctrum Virtual University, Universidade Virtual Norte-Americana, criada na década de 60. Esta Universidade passou a utilizar computadores a partir da década de 80, porém foi em 1995 que lançou seu campus virtual, com mais de 500 cursos disponibilizados na Internet.

No Brasil, a primeira universidade virtual foi a UNIVIR. Fundada em 1995, oferece cursos técnicos, de extensão universitária e de pós-graduação.

Na década de 90, várias outras instituições lançaram diversos cursos de formação e pós-graduação via Internet. Um exemplo é a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, através de seu Laboratório de Educação a Distância – LED.

O Curso de Pedagogia – Modalidade a Distância da UDESC pode ser acessado através da internet pelo *site* www.virtual.udesc.br. Através desse endereço, o estudante tem acesso ao UDESC Virtual, mediante uma senha que recebe ao se matricular. O UDESC Virtual é um ambiente virtual de aprendizagem, desenvolvido para este curso. Através dele, os estudantes podem ter acesso aos conteúdos das disciplinas, tirar suas dúvidas, entrar em contato com tutores, professores, coordenadores e com os colegas, através de espaços interativos como salas de bate-papo, fóruns de discussão e *e-mail*.

Neste capítulo, desenvolvi uma reflexão sobre a formação de estudantes na modalidade a distância no Brasil, demonstrando as intenções do MEC através de alguns projetos para o ano de 2005. Depois, comentei sobre programas já existentes do MEC para a EAD, bem como se apresentaram os aspectos legais que normatizaram a EAD em nosso país. O capítulo também informa sobre as universidades brasileiras que oferecem cursos de nível superior a distância e apresenta o curso de Pedagogia na Modalidade a Distância da UDESC com seus

objetivos e sua estrutura. Num segundo momento, é discutida a questão da incorporação das tecnologias de informação e comunicação aos processos educacionais e examinam-se as tecnologias utilizadas em processos educacionais a distância.

3 REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA

Há um fio poderoso unindo os diversos e estimulantes escritos de Vygotsky: é a maneira pela qual sua mente trabalhou. Seu legado num mundo cada vez mais destrutivo e alienante é oferecer, através de suas formulações teóricas, um instrumento poderoso para a reestruturação da vida humana com a finalidade de garantir a própria sobrevivência.

Vera John-Steiner e Ellen Soubberman

Neste capítulo, serão abordadas as dimensões da concepção teórica de Vygotsky, a Teoria Histórico-Cultural, buscando resgatar os fundamentos teóricos que nortearam as questões ou problemas analisados neste trabalho. Assim, pretendo mostrar alguns elementos da vida e obra de Vygotsky, enfatizando, entre outros, o conceito de mediação, o qual auxiliará no entendimento da função mediadora do professor em sala de aula e de suas contribuições para o desenvolvimento dos alunos.

A escolha desse referencial justifica-se pelo fato de o mesmo integrar os fundamentos da concepção de aprendizagem adotada pelo Curso de Pedagogia – Modalidade a Distância da UDESC, e também pela minha identidade epistemológica e política com esta escola: a Psicologia Histórico-Cultural. Afirma a diretriz pedagógica do curso:

Neste curso, a concepção de aprendizagem adotada é a sociocrítica ou histórico-cultural, cujo maior representante é Vygotsky, que

considera o processo de ensino-aprendizagem como um processo interativo, concebendo o professor como um facilitador e um mediador da aprendizagem autônoma do aluno, mantendo com o aluno uma relação dialética, de influências recíprocas, uma vez que ambos são sujeitos ativos nesse processo (UDESC, 2001b, p. 11)

Quando falamos sobre mediação no sentido pedagógico, remetemo-nos diretamente a Vygotsky, pois foram suas pesquisas que desenvolveram o conceito de atividade mediada. Tendo esta perspectiva, inicialmente serão descritas algumas dimensões de sua vida pessoal e profissional, entendendo-o enquanto um dos grandes cientistas do campo da psicologia e da educação do século XX.

Lev Semyonovitch Vygotsky nasceu na Rússia, em novembro de 1896, na cidade de Orsha. Graduiu-se em Direito pela Universidade de Moscou. Também freqüentou outros cursos e graduou-se em História e Filologia na Universidade do Povo de Shanjavsky. Dedicou-se, posteriormente, à pesquisa literária. Entre 1917 e 1924 ocupou várias posições na vida cultural de Gomel, cidade para onde retornou após concluir seus estudos universitários. A partir de 1924, em Moscou, aprofundou sua investigação no campo da Psicologia, encaminhando-se também para a educação de deficientes. No período de 1925 a 1934, desenvolveu, com outros cientistas, estudos nas áreas de Psicologia e anormalidades físicas e mentais. Dirigiu o Departamento de Psicologia do Instituto Soviético de Medicina Experimental. Faleceu aos 37 anos, deixando imensa produção intelectual. (VAN DER VEER e VALSINER, 1996)

Segundo Van Der Veer e Valsiner (1996), a divulgação e circulação de suas obras foram proibidas durante muito tempo na União Soviética, porque, por ser um militante do Partido Comunista, ele ressaltou o aspecto individual da formação da consciência e, portanto, a concepção de que uma coletividade constitui-se através de pessoas com singularidades próprias.

O contexto social vivido por Vygotsky e seus colaboradores, especialmente Luria e Leontiev, influenciou decisivamente os seus estudos. Participando de um momento importante da história do século XX, a Revolução Soviética, direcionou o foco de suas preocupações para o estudo do desenvolvimento do sujeito e da espécie humana, como resultado de um processo sócio-histórico. (VYGOTSKY, 1996, epílogo, 1º volume)

Dentre seus principais trabalhos, destacam-se: *Os princípios da educação social de crianças surdas-mudas* (1925), *O consciente como problema da psicologia do comportamento* (1925), *O significado histórico da crise da Psicologia* (1927), *A pedologia de crianças em idade escolar* (1928), *A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores* (1931), *Pensamento e Linguagem* (1934), *Desenvolvimento mental da criança durante a educação* (1935), *A criança retardada* (1935) e *A Psicologia da Arte* (1965, 1968).

Para Vygotsky (1989), as origens da vida consciente e do pensamento abstrato deveriam ser procuradas na interação do organismo com as condições de vida social e nas formas histórico-sociais de vida da espécie humana e não, como muitos acreditavam, no mundo espiritual e sensorial do homem. Deste modo, deve-se procurar analisar o reflexo do mundo exterior no mundo interior dos indivíduos e vice-versa, a partir das mediações destes sujeitos com o seu contexto sociocultural.

A origem das mudanças que ocorrem no homem, ao longo do seu desenvolvimento, está, segundo seus princípios, na sociedade, na cultura e na história individual e social.

Para a Teoria Histórico-Cultural, a aprendizagem não se reduz a um produto da relação entre um estímulo do meio e uma resposta do organismo e seus

condicionantes, como sugere o *behaviorismo*, e também não corresponde a processos de *insight*, como propõe a Psicologia da *Gestalt*.

Sob a perspectiva histórico-cultural, a aprendizagem ocorre nas atividades desenvolvidas coletivamente e dá-se necessariamente pela mediação de outras pessoas que estão inseridas na cultura. Compreender uma realidade implica, portanto, apropriar-se dos significados culturais atribuídos a essa realidade. Assim, a aprendizagem é o processo em que os sujeitos desenvolvem as funções psicológicas superiores, as quais possibilitam o estabelecimento de relações mais amplas entre diferentes conceitos⁹, assim como entre tais conceitos e a realidade concreta. As Funções Psicológicas Superiores (FPS), ou funções psicológicas progressivamente avançadas, são aquelas funções tipicamente humanas, mediadas pela linguagem. O pensamento conceitual, a memorização intencional, a atenção seletiva, a imaginação, a fala, entre outras são exemplos de FPS.

A capacidade do homem de operar com funções psicológicas superiores resulta da sua inserção em atividades coletivas, com a finalidade de atender a necessidades socialmente criadas de transformar a realidade social em que esse mesmo homem vive, fazendo-o transformar-se a si mesmo. Nesse processo, o homem constitui-se como sujeito de atividades que são especificamente humanas. Isso significa que, para que o homem pense, sinta e aja como homem, ele precisará desenvolver-se num meio cultural (num meio que foi transformado pelos homens, meio que dispõe de objetos humanos, de valores humanos, de práticas humanas) que permitirá a apropriação ativa das formas culturais de pensar, de sentir e de agir.

⁹ Na perspectiva vygotskiana, os conceitos são entendidos como um sistema de relações e generalização contido nas palavras e determinado por um processo histórico cultural: “são construções culturais, internalizadas pelos indivíduos ao longo de seu processo de desenvolvimento. Os atributos necessários e suficientes para definir um conceito são estabelecidos por características dos elementos encontrados no mundo real, selecionados como relevantes pelos diversos grupos culturais. É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que vai lhe fornecer, pois, o universo de significados que ordena o real em categorias (conceitos), nomeados por palavras da língua desse grupo” (OLIVEIRA, 1992, p.28).

Nesse processo de apropriação, o homem desenvolverá a capacidade de operar mentalmente sobre a realidade, transcender a realidade concreta e imediata e vislumbrar novas formas de organização social para continuar transformando o mundo e a si mesmo (VYGOTSKY et al., 1988).

A linguagem é determinante na constituição dos processos psicológicos superiores, já que compreende o sistema de signos culturais e funciona como a **principal mediadora** entre as pessoas de uma cultura na realização das atividades coletivas. De acordo com Del Rio (1996), para Vygotsky, são considerados instrumentos psicológicos todos os objetos cujo uso serve para ordenar e reposicionar externamente a informação, de modo que o sujeito possa escapar da ditadura do aqui e agora, ou seja, utilizando sua inteligência, memória ou atenção numa representação cultural de estímulos que ele pode operar, quando quiser tê-los em sua mente, e não só quando a vida real oferecer. O principal instrumento psicológico para Vygotsky são os sistemas de signos, o conjunto de instrumentos fonéticos, gráficos, táteis, etc., que o homem constituiu como o grande sistema de **mediação instrumental: a linguagem**.

Para a teoria histórico-cultural, a linguagem possui duas funções básicas. A primeira é a comunicativa, pois permite a comunicação entre as pessoas e, portanto, viabiliza as trocas de significados sociais que ocorrem nas atividades conjuntas; a segunda é a representacional, que compreende a capacidade de representação mental dos objetos e situações da realidade, o que permite o desenvolvimento não somente do pensamento, mas também da consciência humana (VYGOTSKY, 2000).

Para Vygotsky, o desenvolvimento das funções cognitivas depende do meio externo, do meio sociocultural, que é de fundamental importância para o ser humano

por ser o espaço de sua constituição enquanto sujeito sócio-histórico. Em particular, um dos fatores externos mais importantes para tal desenvolvimento é a aquisição, posse e domínio da linguagem, cuja natureza sociocultural é inegável.

Pablo Del Rio (1996), ao discutir os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, em especial a mediação, resgata a necessidade de considerar que a mediação instrumental só se torna possível devido à mediação social. A autora afirma que a mediação social seria a mediação instrumental interpessoal, entre duas ou mais pessoas que cooperam em uma atividade conjunta ou coletiva, o que vem a construir o processo de mediação, que o sujeito passa a empregar mais tarde como atividade individual, internalizando-o. Pablo Del Rio conclui que esse processo de mediação social é o que Vygotsky define em sua lei da dupla formação dos processos psicológicos.

Para Vygotsky (1998, p. 75), o processo de internalização consiste numa série de transformações:

- a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. É de particular importância para o desenvolvimento dos processos mentais superiores a transformação da atividade que utiliza signos, cuja história e características são ilustradas pelo desenvolvimento da inteligência prática, da atenção voluntária e da memória.
- b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações entre indivíduos humanos.
- c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.

Ainda nesta perspectiva, Pablo Del Rio (1996) reitera que esta lei da dupla formação (entendida como mediação instrumental, que se realiza articuladamente

com o social) explicaria tanto o desenvolvimento das funções psicológicas superiores na história do homem, como o desenvolvimento destas mesmas funções na história, ou na evolução de uma criança em uma determinada cultura.

Colocando de outra forma, para Vygotsky a aprendizagem é produto da ação dos adultos que fazem à **mediação** no processo de aprendizagem das crianças. Nesse processo de mediação, o adulto usa ferramentas culturais tais como a linguagem e outros meios. Portanto, a aprendizagem é um processo de internalização, no qual a criança domina e se apropria dos instrumentos culturais como os conceitos, as idéias, a linguagem e as competências. Para Vygotsky, portanto, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, é resultado de uma **atividade mediada**.

No mesmo sentido, a teoria histórico-cultural traz uma contribuição para o entendimento do fenômeno educativo, que é o seu entendimento acerca da relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Diferentemente de Piaget, que entende que a aprendizagem depende do desenvolvimento, Vygotsky entende que a aprendizagem é propulsora do desenvolvimento. Para Vygotsky, a aprendizagem somente é útil quando se dirige à frente do desenvolvimento e o impulsiona. Quando isso ocorre, a aprendizagem desperta uma série de funções que estão em fase de avançar qualitativamente e que se encontram na Zona de Desenvolvimento Proximal. Para o autor, a aprendizagem deve ser ela mesma, uma fonte de desenvolvimento. Para compreender como a aprendizagem possibilita o desenvolvimento, é necessário que entendamos o conceito que sintetiza a relação entre esses dois processos, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal:

A zona de desenvolvimento proximal da criança é a distância entre seu desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de seu desenvolvimento potencial, determinado através da solução de

problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (...) aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã. (VYGOTSKY, 1998, p. 109).

Segundo Vygotsky (1998), a Psicologia sempre esteve preocupada em detectar o nível de desenvolvimento real do indivíduo, ou seja, aquele que revela a possibilidade de uma atuação independente do sujeito. Um exemplo desta preocupação pode ser encontrado entre os psicólogos que utilizam testes, ou que se apóiam em escalas, visando detectar o nível de desenvolvimento do indivíduo, ou as suas capacidades intelectuais. Durante os testes ou observações que fazem, estes profissionais assumem uma posição neutra, distante, sem oferecer qualquer tipo de ajuda. Medem o desempenho observado ao final do processo, procurando compatibilizar erros e acertos, mas não consideram o processo vivenciado pelo indivíduo na resolução de problemas.

Do mesmo modo, a escola tende a valorizar, ainda hoje, apenas o nível de desenvolvimento real dos alunos, durante as aulas, e em especial nos momentos de avaliação. Muitos professores, ao aplicarem suas provas, exigem que os alunos as realizem sozinhos, sem discutirem as questões com ele, professor, ou com colegas. Este tipo de avaliação leva em conta apenas o produto, ou seja, o que os alunos conseguem responder, e não como conseguiram chegar às respostas. Perde-se, assim, a oportunidade de observar que muitas questões não respondidas, ou que apresentam respostas "erradas", se realizadas com a mediação do professor, ou a de outros colegas, teriam tido respostas corretas. Daí porque Vygotsky aponta a existência de um outro nível de desenvolvimento – o potencial – que, tanto quanto o nível real deve ser considerado na prática pedagógica. Quando alguém não consegue realizar sozinho determinada tarefa, mas o faz com a ajuda de outros

parceiros mais experientes, está nos revelando o seu nível de desenvolvimento potencial, que já contém aspectos e partes mais ou menos desenvolvidas de noções e conceitos. Portanto, o nível de desenvolvimento mental de um aluno, não pode ser determinado apenas pelo que ele consegue produzir de forma independente.

O conhecimento do processo que a criança realiza mentalmente é fundamental para a prática pedagógica do professor. O desempenho correto nem sempre significa uma operação mental bem realizada. O acerto pode significar, apenas, uma resposta mecânica. Daí a importância de o professor conhecer o processo que a criança utiliza para chegar às respostas.

Através de experiências de aprendizagem compartilhadas, atua-se nesta zona de desenvolvimento proximal, de modo que funções ainda não consolidadas possam vir a desenvolver-se. É possível, assim, verificarmos o quanto à aprendizagem interativa permite que o desenvolvimento avance. Ressaltando a importância das trocas interpessoais na constituição do conhecimento, Vygotsky mostra, através do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, o quanto a aprendizagem influencia o desenvolvimento:

(...) um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições da criança (VYGOTSKY, 1998, p. 117-118).

A compreensão de que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento e de que o elo entre esses dois processos é a Zona de Desenvolvimento Proximal define um novo papel para o professor: introduzir os conceitos científicos e trabalhar com eles, de forma que se insiram na Zona Proximal dos alunos, respeitando também o seu nível de desenvolvimento real. Compreende-se assim que as situações de

aprendizagem devem priorizar atividades que permitam que os alunos utilizem suas experiências e seus conceitos cotidianos¹⁰, mediante, por exemplo, atividades de jogos, dramatizações, produção de textos coletivos, pesquisas, para que, a partir daí, o professor possa orientá-los na compreensão das formas de pensar, sentir e agir estabelecidas na sua cultura. Dessa forma, o professor poderá estar atuando na Zona de Desenvolvimento Proximal da criança, pois pode tomar como referência às experiências e os conceitos cotidianos dessas mesmas crianças ao executar o planejamento das atividades de aprendizagem. A partir disso, o professor poderá promover atividades coletivas dirigidas e oferecer orientações (mediações) para que os alunos aprendam a trabalhar com toda a rede de significados determinada socialmente: conceitos científicos, valores, regras, sentimentos, propósitos e formas de operar na realidade.

O papel do professor muda radicalmente, a partir dessa concepção. Ele não é mais aquele professor que se coloca como centro do processo, que "ensina" para que os alunos passivamente aprendam; tampouco é aquele organizador de propostas de aprendizagem que os alunos deverão desenvolver sem que ele tenha que intervir. Ele se torna o **agente mediador** deste processo, realizando ou proporcionando aos seus alunos atividades coletivas. Com suas intervenções estará contribuindo para o fortalecimento de funções ainda não consolidadas, ou para a abertura e ampliação de zonas de desenvolvimento proximal. Não podemos esquecer que a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento na perspectiva Histórico-Cultural.

¹⁰ Para explicitar o papel da escola no processo de desenvolvimento do indivíduo, Vygotsky faz uma importante distinção entre os conhecimentos construídos na experiência pessoal, concreta e cotidiana das crianças, que ele chamou conceitos cotidianos ou espontâneos e aqueles elaborados na sala de aula, adquiridos por meio de ensino sistemático, que chamou de conceitos científicos. Os conceitos cotidianos referem-se àqueles conceitos construídos a partir da observação, manipulação e vivência direta da criança, enquanto os conceitos científicos são os conhecimentos sistematizados, adquiridos nas interações escolarizadas. (REGO, 2002, p. 77).

Para a teoria Histórico-Cultural, empregar conscientemente a mediação social implica dar, em termos educativos, importância não apenas ao conteúdo e aos mediadores instrumentais (o que é que se ensina e com quê), mas também aos agentes sociais (quem ensina) e suas peculiaridades.

Rego (2002), ao falar sobre o desenvolvimento humano, afirma que compreender a questão da mediação é de fundamental importância, porque é através deste processo que as FPS se desenvolvem. Buscando discutir o conceito de mediação, Oliveira (1993, p. 40) afirma:

Os elementos mediadores na relação entre o homem e o mundo – instrumentos, signos e todos os elementos do ambiente humano carregados de significado cultural – são fornecidos pelas relações entre os homens. Os sistemas simbólicos, e particularmente a linguagem exercem um papel fundamental na comunicação entre os indivíduos e no estabelecimento de significados compartilhados que permitem interpretações dos objetos, eventos e situações do mundo real.

Vygotsky nos fornece uma pista sobre o papel da ação docente: O professor é o **mediador da aprendizagem do aluno**, facilitando-lhe o domínio e a apropriação dos diferentes instrumentos culturais. Mas, a ação docente somente terá sentido se for realizada no plano da Zona de Desenvolvimento Proximal. Isto é, o professor constitui-se na pessoa mais competente que precisa ajudar o aluno na resolução de problemas que estão fora do seu alcance, desenvolvendo estratégias para que pouco a pouco possa resolvê-las de modo independente. Afirma Vygotsky (1988, p. 129-130):

No desenvolvimento da criança (...) a imitação e o aprendizado desempenham um papel importante. Trazem à tona as qualidades especificamente humanas da mente e levam a criança a novos níveis de desenvolvimento. Na aprendizagem da fala, assim como das matérias escolares, a imitação é indispensável. O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã. Portanto, o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia, deve

voltar-se não tanto para as funções já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento.

Assim, é possível perceber que o aprendizado escolar é uma das principais fontes de conceitos da criança e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento. Percebe-se aqui a importância da mediação pedagógica.

De acordo com Oliveira (1993), a concepção de mediação pedagógica trabalha explicitamente com a idéia de reconstrução, de reelaboração, por parte do indivíduo, dos significados que lhe são transmitidos pelo grupo cultural. Nesse sentido, o papel explícito do professor é o de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, promovendo avanços que não aconteceriam espontaneamente. Acredita-se, então, que o papel do professor, no processo de aprendizagem, é central e pontual. Diferentemente de muitas teorias que apontam para a possibilidade de a profissão de professor desaparecer em função dos avanços tecnológicos, esta concepção resgata o papel do professor como fundamental, diante da responsabilidade de mediar e possibilitar interações entre os alunos e o conhecimento como um processo, de produção, construção e descoberta. O professor torna-se então o **mediador na relação intencional de ensino**.

Behrens (2000, p. 144-145), ao analisar a questão da mediação pedagógica afirma que:

Mediação pedagógica é a atitude, o comportamento do professor que se coloca como facilitador incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem, não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos.

Perez e Castillo (1996, p. 50) compreendem que:

a mediação pedagógica precisa levar em consideração os conteúdos e as formas de expressão dos diferentes temas, a fim de possibilitar

o ato educativo, dentro do horizonte de uma educação concebida como participação, criatividade, expressão e trocas de experiências.

Esses autores, ao discorrer sobre esta questão, apresentam várias características da ação pedagógica mediadora, das quais enumero algumas:

- Trocar experiências, debater dúvidas, questões ou problemas;
- Proporcionar um ambiente em que a informação seja acessível, clara e bem organizada;
- Apresentar perguntas orientadoras; orientar nas carências e dificuldades técnicas ou de conhecimento quando o aprendiz não consegue encaminhá-las sozinho;
- Propor exercícios que enriqueçam o tema trabalhado com referências à experiência e ao contexto do educando;
- Permitir que o estudante tenha uma visão global do conteúdo, permitindo que ele encontre sentido em seu estudo;
- Garantir a dinâmica no processo de aprendizagem;
- Desencadear e incentivar reflexões;
- Criar intercâmbio entre a aprendizagem e a sociedade real na qual nos encontramos, nos mais diferentes aspectos;
- Colaborar para estabelecer conexões entre o conhecimento adquirido e novos conceitos;
- Colaborar para desenvolver a crítica em relação à quantidade e à validação das informações obtidas;
- Cooperar para que o aprendiz use e comande as novas tecnologias para as suas aprendizagens e não seja comandado por elas ou por quem as tenha programado;

- Colaborar para que o aprendiz aprenda a se comunicar, seja através de meios convencionais, seja por meio de novas tecnologias.

Corroborando ainda com algumas características mencionadas pelos autores, proponho aqui a necessidade de se pensar sobre as competências requeridas ao professor mediador com relação às novas tecnologias. O professor mediador não pode ignorar a necessidade de se educar para a sociedade que vivemos atualmente, chamada por muitos de sociedade da informação. As novas tecnologias estão cada vez mais presentes no cotidiano dos professores e de seus alunos. É preciso refletir sobre a possibilidade de transformar toda a grande quantidade de informações acessadas em conhecimento. Este novo cenário impõe à escola e aos professores novas e mais complexas competências, o que acaba por se traduzir em mais um grande desafio para estes.

Segundo Pablo Del Rio (1996, p. 83), mesmo considerando a linguagem o principal instrumento psicológico do ser humano, enquanto ser social e histórico, ao desenvolver seu modelo de mediação, Vygotsky,

em nenhum momento deixou de mostrar-se interessado pelos outros meios ou tecnologias do intelecto, atualmente estudados por autores que se ocupam destes novos instrumentos psicológicos de representação, como os audiovisuais ou o computador. (...) Nessa perspectiva, segundo Vygotsky, as tecnologias da comunicação configuram os materiais com que o homem realmente constrói a representação externa, que, mais tarde, incorporar-se-á mentalmente, e se interiorizará. Deste modo, nossos sistemas de pensamento seriam fruto da internalização de processos mediadores desenvolvidos por e em nossa cultura.

De acordo com Belloni (2001) a escola deve integrar as TIC porque elas já estão presentes e influentes em todas as esferas da vida social, cabendo à escola atuar no sentido de compensar as terríveis desigualdades sociais e regionais que o acesso desigual a essas máquinas está gerando.

Nessa mesma direção, podemos nos nutrir da afirmação que fez o grande mestre Paulo Freire, quando questionado, em uma conferência realizada na Universidade Federal de Alagoas (Maceió, 1990), a respeito da introdução de novas tecnologias na educação. Freire, muito apropriadamente, acentuou a necessidade de sermos homens e mulheres de nosso tempo que empregam todos os recursos disponíveis para dar o grande salto que nossa educação exige (ALMEIDA, 2000, p. 13).

Acreditando que, na perspectiva de uma prática pedagógica mediadora, há a necessidade de o professor dirigir novos olhares sobre si mesmo e sobre sua prática docente, esta pesquisa busca levantar informações, para verificar se esta fundamentação teórica, presente nos estudos realizados durante o curso de Pedagogia – Modalidade a Distância da UDESC, promoveu na prática pedagógica dos professores-alunos diferentes comportamentos e atitudes, que comprovem as hipóteses deste trabalho.

Neste capítulo, discuti o entendimento de mediação pedagógica, com base na teoria de Vygotsky. Inicialmente, apresentei algumas informações sobre a vida e a obra deste pesquisador. Discorri, em seguida, sobre como se dá a aprendizagem segundo a Teoria Histórico-Cultural, sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento e sobre o papel do professor nesta concepção, como mediador da aprendizagem do aluno, ou seja, como mediador intencional do ensino.

4 O PERCURSO DA PESQUISA E A ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS

4.1 O PERCURSO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresento o percurso da pesquisa, trazendo análises e considerações sobre os dados obtidos. Procuro analisar o material empírico coletado, de forma a articular estes dados com os objetivos da pesquisa analisando-os à luz do referencial teórico. Nessa perspectiva, busco verificar se o pressuposto teórico-metodológico do Curso de Pedagogia – Modalidade a Distância da UDESC, a Teoria Histórico-Cultural, modificou ou contribuiu para a reorganização da prática pedagógica desenvolvida pelos professores-alunos em suas escolas. Em outras palavras, busco a partir da análise do material empírico, verificar se a prática pedagógica dos professores está sendo construída ou repensada a partir dos elementos teóricos referenciados nos pressupostos do Curso. Trabalho também com a possibilidade da incorporação das tecnologias de informação e comunicação a essas práticas escolares.

Cabe ressaltar que esta análise teve como categoria de referência a **mediação**, mais especificamente a **mediação pedagógica**, pois os estudos referentes à Teoria Histórico-Cultural levam ao entendimento de que o papel da ação docente, ou seja, o papel do professor é o de ser o mediador do processo ensino-aprendizagem do aluno, facilitando-lhe o domínio e a apropriação dos diferentes instrumentos culturais.

Conforme já foi apresentado no capítulo 1, os sujeitos desta pesquisa são alunos da turma que se formou em 2004, a T2, integrada por alguns municípios da Grande Florianópolis: Águas Mornas, Antônio Carlos, Canelinha, Florianópolis, Palhoça, Rancho Queimado e São Pedro de Alcântara.

Os alunos que participaram deste trabalho somaram um total de 135 sujeitos, sendo 6 do município de Águas Mornas, 14 de Antônio Carlos, 28 de Canelinha, 5 de São Pedro de Alcântara e 82 de Palhoça. Todos eram professores que exercem a docência na Educação Infantil ou nas Séries Iniciais junto a escolas públicas municipais e/ou estaduais. Este total equivale a 70% dos pedagogos formados nos cinco municípios escolhidos, já que de Águas Mornas formaram-se 6 alunos, de Antônio Carlos 14, de Canelinha 28, de São Pedro de Alcântara 5 e de Palhoça 140, somando assim 193 licenciados em Pedagogia. Devido ao elevado número de pedagogos formados em Palhoça, a amostra selecionada foi de 100 professores-alunos, aproximadamente 75%, porém somente 82 destes, 60%, deram retorno à pesquisa.

Os instrumentos utilizados para a coleta das informações foram questionários (ver anexo 1) e entrevistas (ver anexo 2). O questionário foi elaborado com perguntas, na sua maioria, de respostas fechadas com uma valoração nas respostas variando de cinco até um. Também foram incluídas algumas questões abertas, solicitando aos professores-alunos que emitissem suas opiniões.

Dos 153 questionários entregues aos sujeitos da pesquisa, 135 (88,2%) foram devolvidos, o que considerei um número expressivo que permitiu obter uma visão ampla a respeito da formação universitária dos participantes e da prática pedagógica que os mesmos estão desenvolvendo.

Após uma primeira análise dos dados obtidos através dos questionários, verifiquei a necessidade de aprofundar algumas questões para melhor compreender os valores atribuídos às respostas dos mesmos. Para tanto, foram feitas 15 entrevistas com professoras-alunas no município de Palhoça. A escolha do município de Palhoça para que fossem feitas as entrevistas deu-se pelo fato de eu residir naquele município, e também pelo fato de no mesmo encontrar-se a maior quantidade de sujeitos participantes da pesquisa, facilitando assim o acesso e contato com as entrevistadas.

Na escolha das professoras-alunas a serem entrevistadas procurei contemplar tanto professoras de Educação Infantil quanto de Séries Iniciais de várias escolas e centros de educação infantil (CEIs) de Palhoça. A escolha específica de cada entrevistada levou em consideração a facilidade do contato com a mesma e sua disponibilidade de tempo para a entrevista. Para preservar a identidade das entrevistadas, utilizei nomes fictícios na identificação dos relatos que seguem neste texto. Abaixo se encontra o quadro com a lista dos nomes das escolas e CEIs, bem como do número de professoras-alunas entrevistadas em cada local.

Quadro 1 – Lista das escolas e CEIs com número
de professoras-alunas entrevistadas

Nome da Escola/CEI	Número de entrevistadas
CEI Vovó Maria	2
CEI Vovó Dolores	2
CEI José Miguel Ferreira	2
CEI São Tomé	2
CAIC	2
E. M. Evanda Sueli J. Machado	1
E. B. M. Nossa Senhora de Fátima	2
E. B. M. Neri Brasileiro Martins	2
Total	15

O questionário aplicado permitiu identificar o perfil dos participantes, porém preservou a identidade dos mesmos. Primeiramente, a aplicação ocorreu junto aos alunos do Núcleo de Canelinha, em caráter presencial, onde me reuni com os 28 alunos e a tutora da turma. Esta aplicação foi utilizada como teste piloto e serviu para rever e reelaborar o formato e a redação de algumas das questões apresentadas neste instrumento. O questionário definitivo foi entregue aos participantes em seus Núcleos, precedido de uma breve apresentação oral feita por mim, pesquisadora, explicando os objetivos da pesquisa e estabelecemos um prazo para a devolução dos mesmos. Nesta etapa, foi muito importante a colaboração dos tutores dos municípios, que, além de viabilizarem o contato com as turmas, também recolheram os questionários nas datas combinadas.

A primeira parte do questionário visava o levantamento de dados pessoais dos alunos, como idade, sexo, município onde trabalhavam, formação escolar e tempo de atuação no magistério. A segunda parte buscava informações sobre a formação recebida no Curso de Pedagogia – Modalidade a Distância e suas possíveis influências sobre a prática pedagógica. Assim, as questões contemplaram aspectos relativos à prática pedagógica, à relação professor-aluno, à relação dos educadores com os pais e familiares de seus alunos, bem como às suas relações com outros professores e com as equipes pedagógicas e administrativas com quem trabalhavam. Também foi questionado quanto à compreensão dos mesmos acerca dos conteúdos curriculares a serem trabalhados nas escolas, quanto ao papel do professor e a sua competência técnica, e quanto a sua compreensão acerca da relação teoria/prática. Como último aspecto apresentado, o instrumento questionou sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação em ambientes escolares e a possível incorporação das mesmas à prática docente.

Essas dimensões pesquisadas buscavam revelar se a atuação dos professores-alunos em suas escolas ou CEIs estava sendo desenvolvida a partir dos referenciais teóricos da concepção de aprendizagem adotada pelo Curso de Pedagogia – Modalidade a Distância da UDESC, a Teoria Histórico-Cultural, embasada principalmente nos trabalhos de Lev Semyonovitch Vygotsky. O contato com a realidade estudada promoveu a reflexão e o diálogo com outros autores, no momento em que eu buscava significar ou re-significar as situações com que me defrontei neste trabalho. Estes autores situam-se no campo da teorização crítica. Essa perspectiva crítica também se faz presente nos diferentes saberes trabalhados ao longo da grade curricular do Curso de Pedagogia – Modalidade a Distância da UDESC.

4.2 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados obtidos junto aos professores-alunos demonstram o seguinte perfil dos pesquisados: 100% são mulheres, o que vem reafirmar que o espaço da educação é ocupado predominantemente por mulheres, de modo especial na Educação Infantil e nas Séries Iniciais. São características mais frequentes entre os sujeitos da pesquisa: idade entre 36 e 40 anos; formação inicial de Ensino Médio – Magistério; tempo de atuação no magistério entre 11 e 15 anos. As tabelas seguintes apresentam o perfil dos participantes.

Tabela 1 – Faixa etária das professoras-alunas.

Faixa etária	Número de Professoras	%
23 – 30	28	20,7
31 – 35	31	23,0
36 – 40	52	38,5
41 – 45	17	12,6
46 – 50	5	3,7
51 – 52	2	1,5
Total	135	100

Fonte: PEREIRA, Angelita. Dados coletados para a pesquisa *A formação de pedagogos na modalidade a distância – Um estudo sobre o curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC*.

A Tabela 1 permite verificar que o índice maior das participantes 38,5% tem entre 36 e 40 anos de idade, enquanto o índice menor, 1,5%, é de professoras com idade acima de 50 anos. Nas faixas intermediárias encontramos 20,7% do conjunto das professoras estudadas na faixa etária de 23 a 30 anos e 23% na faixa etária dos 31 a 35 anos.

Tabela 2 – Formação inicial das professoras-alunas.

Habilitação	Número de Professoras	%
Ensino Médio - Magistério	113	83,7
Ensino Médio – outra habilitação	20	14,8
Ensino Superior	2	1,5
Total	135	100

Fonte: PEREIRA, Angelita. Dados coletados para a pesquisa *A formação de pedagogos na modalidade a distância – Um estudo sobre o curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC*.

A Tabela 2 mostra que mais de 80% das professoras-alunas possuem formação inicial em Magistério – Ensino Médio. Aparecem na amostra 14,8% de sujeitos com formação de Ensino Médio em outras habilitações. Também foi identificada a presença de duas (1,5%) professoras com nível superior.

Tabela 3 – Tempo de exercício da profissão de professor.

Tempo de profissão (anos)	Número de Professoras	%
4 – 5	5	3,7
6 – 10	35	25,9
11 – 15	50	37,0
16 – 20	37	27,4
21 – 25	5	3,7
26 – 28	3	2,3
Total	135	100

Fonte: PEREIRA, Angelita. Dados coletados para a pesquisa *A formação de pedagogos na modalidade a distância – Um estudo sobre o curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC*.

Verifiquei que 37% das professoras integrantes da amostra têm entre 11 e 15 anos de exercício da docência, 27,4% estão com 16 a 20 anos de trabalho docente e 25,9% delas têm tempo de trabalho no magistério entre 6 e 10 anos.

A maior democratização do acesso ao ensino superior, característica esta atribuída a EAD, é evidenciada ao se observar as Tabelas 2 e 3. Na Tabela 3, vê-se que a grande maioria das professoras (96,3%) têm 6 ou mais anos de magistério. Já os dados da Tabela 2 mostram que a maioria possuía formação inicial de Magistério – Ensino Médio. Isso confirma que muitas professoras permaneciam na profissão há vários anos sem buscar a formação em nível superior, o que se modificou com a oportunidade de cursar a Pedagogia na Modalidade a Distância da UDESC. Considero que os Artigos 62 e 87 da Lei 9394/96 (LDBEN) podem ter interferido nesta busca e na expansão da oferta de vagas no curso de Pedagogia, ao estabelecerem que a formação de docentes para atuar na educação básica deverá ser em nível superior, admitida como formação mínima para o exercício do magistério, e ao mesmo tempo, estabelecendo que no prazo de 10 anos a partir da publicação da Lei somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

As questões que se desenvolveram em seguida à identificação do perfil dos participantes se voltaram para dimensões constitutivas do projeto pedagógico do Curso, que foram trabalhadas durante os quatro anos de estudos no Curso de Pedagogia – Modalidade a Distância. A seguir busco detalhar a forma de pontuação atribuída às respostas do questionário:

1. Cada questão do instrumento conta com cinco especificações referentes ao foco da questão, e em cada uma dessas o participante atribui um valor distribuído entre 5 e 1.

2. As notas indicam mudança mais ou menos significativa, ou maior ou menor índice de concordância, segundo a seguinte convenção:

- ▶ 5 – Considera que houve 100% de mudança ou concorda totalmente;
- ▶ 4 – Considera que houve 75% de mudança ou concorda quase totalmente;
- ▶ 3 – Considera que houve 50% de mudança ou concorda parcialmente;
- ▶ 2 – Considera que houve 25% de mudança ou concorda em poucos aspectos ;
- ▶ 1 – Considera que não houve praticamente nenhuma mudança, ou discorda.

Buscarei, a partir de agora, estabelecer um diálogo entre a teoria que fundamenta o projeto pedagógico do curso em análise neste trabalho e os dados coletados na pesquisa de campo, além da minha leitura e compreensão acerca dos mesmos, considerando aqui minha experiência como Tutora, e todos os estudos que foram desenvolvidos para a elaboração desta pesquisa. Especialmente, analisarei as respostas apresentadas pelos sujeitos da pesquisa, buscando compreender o significado que estes dão à temática que está sendo trabalhada neste estudo.

Ao perguntar sobre possíveis mudanças ocorridas no exercício da docência das professoras-alunas, em função da formação obtida junto ao Curso de Pedagogia a distância, questionei inicialmente a prática pedagógica vivida hoje pelas mesmas. Nesse momento, na questão B.1.1 do questionário, busquei levantar informações sobre suas considerações acerca do desenvolvimento dos seus alunos. Procurei aqui analisar como estas professoras-alunas compreendem a relação aluno–conhecimento, a relação entre o desenvolvimento de seus alunos e os processos de

aprendizagem dos mesmos e se consideram o contexto sociocultural de seus alunos ao planejarem suas aulas.

Perguntar sobre as mudanças no exercício da docência trouxe-me dados muito importantes para a pesquisa. Inicialmente, as professoras-alunas deixaram transparecer uma mudança significativa em suas práticas pedagógicas. A maioria delas (78,5%) apontou valor cinco nas respostas, ou seja, consideraram que houve 100% de mudança. Este resultado é significativo, haja vista que, desde o início, o foco central desta pesquisa se refere justamente a esta dimensão.

A prática pedagógica, a partir da perspectiva Histórico-Cultural, aponta para a necessidade de o professor conhecer o contexto sociocultural onde atua – conhecimento que permitirá articular o fazer pedagógico com a dimensão humana e social. Portanto, neste eixo temático do instrumento, busquei conhecer se o fazer pedagógico dos sujeitos da pesquisa considerava a relação aluno/conhecimento, a relação entre o desenvolvimento dos alunos e os processos de aprendizagem dos mesmos e a necessidade de levar em conta o contexto sociocultural dos alunos ao planejarem suas aulas.

Quanto à dimensão da mudança pedagógica, o fundamento da Didática desenvolvida no curso em análise afirma:

A profissão de professor exige alguns requisitos básicos. O professor deve ter (ou buscar) domínio das áreas do conhecimento do currículo escolar, relativo ao grupo de alunos com que trabalha; precisa conhecer seus alunos, como são suas vidas, qual é sua história/cultura; precisa ter conhecimento de como o aluno aprende, de como se processa a aprendizagem; precisa articular, no fazer pedagógico, a dimensão humana, técnica e político-social; precisa reivindicar ou criar espaços de trocas de experiências, espaços esses nos quais a vivência processual do projeto pedagógico da escola ou do plano de curso concretize a dimensão coletiva em constante construção. Assim, tais espaços se configuram em lugares legítimos de construção da cultura docente (FAGHERAZZI E BUENO, 2002, p. 86).

A compreensão desses princípios é um fator importante para podermos avaliar os resultados da Teoria Histórico-Cultural na prática pedagógica das professoras-alunas. Os indicadores levantados no questionário e os depoimentos das alunas evidenciaram que a maioria delas perceberam a importância desses princípios ao realizarem suas práticas pedagógicas após a formação universitária.

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, o indivíduo se constitui enquanto sujeito histórico principalmente por suas interações sociais, através das trocas que estabelece com seus semelhantes. Desta forma, o fazer pedagógico deve partir daquilo que a criança já sabe, de seu conhecimento cotidiano de fatos e fenômenos, de suas idéias e valores, para dar condições a ela de ampliar seus conhecimentos. É necessário promover desafios à interiorização de novos saberes, na linguagem vygotskiana, intervir na zona de desenvolvimento proximal dos educandos, possibilitando assim novas aprendizagens que ampliarão o seu nível de desenvolvimento.

Busquei, através das entrevistas, identificar aspectos que melhor demonstrassem que houve mudanças na prática pedagógica das professoras-alunas, considerando a dimensão relativa ao desenvolvimento e aprendizagem dos seus alunos e a consideração do contexto sócio-cultural dos mesmos nestas práticas. Na questão referente a possíveis mudanças em suas práticas pedagógicas em função do Curso de Pedagogia que haviam concluído, as entrevistadas foram unânimes em termos de uma avaliação positiva quanto a essas mudanças. Ana, professora de quarta-série, assim reflete:

Muitas mudanças em minha prática eu percebo hoje. Nossa, como eu aprendi coisas! A gente acha que sabe tudo, que é uma boa professora, mas só percebe que tem muita coisa para aprender quando encara um desafio como este. Como é importante estudar as teorias, quanta coisa maravilhosa elas nos mostram, como percebi erros que cometia! Hoje sei que ainda preciso aprender muito mais,

mas já me considero uma vitoriosa. Consegui, através do curso compreender, que um educador nunca pode parar de estudar.

Em sua afirmação, Ana revela compreender que ainda precisa aprender muito mais, que um educador nunca pode parar de estudar. Demonstra a compreensão acerca do caráter histórico do conhecimento e um novo posicionamento enquanto sujeito do processo de formação permanente. Ana deixa transparecer seu entendimento de que um profissional da área da educação precisa sempre estar se atualizando, ou seja, percebe a necessidade de formação continuada. A professora-aluna fez uma associação ao refletir os aspectos referentes à sua prática pedagógica, por entender que esta mudança passa por esse novo entendimento da necessidade de formação continuada. Este aspecto é coerente com a proposta do Curso de Pedagogia em estudo, quando aponta a necessidade da constante construção da cultura docente.

Aqui se evidencia uma nova dimensão significativa de análise deste tema, o entendimento de que a formação de professores não se esgota ao término da formação inicial, mas é processual e permanente. Elabora-se, assim, a concepção de um trajeto de construção de sua profissão de educadora, que se estende no processo de formação continuada.

Júlia, professora de primeira-série, também faz um relato significativo:

Após fazer a Pedagogia a Distância comecei a entender muitas coisas que antes eu nem imaginava. Comecei a entender que a criança é um ser com direitos, que ela tem suas necessidades como criança, que são muito diferentes das dos adultos. Entendi mais do seu desenvolvimento psicológico, da sua sexualidade, do seu direito de brincar. Como eu mudei! Me sinto mais feliz, e principalmente mais competente como educadora. Acho que o maior desafio das escolas hoje é lidar com os professores despreparados profissionalmente. A educação a distância mostrou-se como uma prova concreta de que o aprender se torna necessário para uma prática pedagógica competente.

A fala dessa professora realça aspectos significativos que foram incorporados com a formação. Júlia ressalta os direitos das crianças, e reflete sobre as múltiplas dimensões das mesmas enquanto aprendizes, quando considera em sua análise questões como a sexualidade infantil e o direito ao brincar, alegando que os conhecimentos adquiridos desenvolveram competência em termos de conhecimentos necessários para o exercício de sua profissão. Seu depoimento também referencia a EAD como modalidade significativa para a formação universitária. Percebe-se, no seu discurso, o entendimento de algumas dimensões da função social do professor e da escola, ao afirmar que a licenciatura preparou-a para o exercício pleno de sua profissão.

A aprendizagem dos aspectos relacionados aos direitos da criança é ressaltada por outra entrevistada, a professora Mariana da primeira série:

Com a Pedagogia, passei a respeitar mais os meus alunos. Antes queria que minha turma ficasse sentada em silêncio e fazendo aquilo que eu mandava. Hoje eu respeito elas, deixo elas falarem. A criança precisa dizer o que pensa, o que quer, e eu preciso conhecê-las. Considero os conhecimentos que as crianças já têm, mas procuro sempre fazê-las crescer.

Esse processo de conscientização das professoras de que a criança é um sujeito de direitos aponta para um fazer pedagógico que se constitui, segundo Moreira e Silva (2002), em uma pedagogia que leva em conta as vozes, experiências e histórias pelas quais os estudantes dão sentido ao mundo. Esses autores e suas compreensões acerca do fazer docente foram abordados no curso em análise, na disciplina Currículo.

Os depoimentos vêm demonstrando o papel da linguagem na relação mediada de ensino-aprendizagem. Ao admitirem as professoras que a criança

precisa ser ouvida, percebe-se um alargamento da compreensão do uso da linguagem como principal mediadora dos processos sociais.

Percebo, nas falas das professoras-alunas e também nos resultados obtidos no questionário, com a questão B.1.2 – na qual 125 professoras-alunas, 93%, atribuíram valor 5 para as colocações da questão, 100% de mudança –, que uma situação bastante evidente é a ocorrência de mudanças com relação ao relacionamento destas com as crianças. Esta questão enfocou a relação professor/aluno, considerando se as possíveis mudanças no entendimento desta relação melhoraram o fazer pedagógico do professor, passando este a entender como ocorrem os processos de aquisição de conhecimentos dos alunos, a considerar os conhecimentos cotidianos destes ao elaborar seu planejamento e a reconhecer a criança como sujeito de direitos. Os depoimentos nas entrevistas enfatizaram ainda a importância da participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Demonstram que elas passaram a ter um novo olhar sobre seus alunos. Uma das colocações que se fez presente de forma mais significativa foi que agora elas conhecem melhor as necessidades das crianças enquanto crianças, com suas peculiaridades, seus direitos e seus anseios. Assim, procuram direcionar e organizar suas práticas docentes, tendo como principal preocupação a criança como sujeito sociocultural e de direitos. Beatriz, professora de pré-escolar, reafirma isso:

No CEI, não poderia existir mudanças na maneira de se pensar a nossa prática e como nos relacionamos com nossos alunos, pois não havia o conhecimento do que aprendemos nos estudos de Psicologia Infantil, por exemplo, e ninguém pode pensar em mudar aquilo que desconhece.

Ao demonstrar a preocupação com sua prática e seu relacionamento com os alunos, Beatriz está evidenciando uma apropriação de aspectos relativos aos pressupostos teórico-metodológicos do curso. Percebo uma reorganização de sua

prática pedagógica, que busca se sustentar nos fundamentos teóricos estudados nas disciplinas que compõem a grade curricular do curso.

Este aspecto é bastante relevante nesta análise, pois considero que, ao se refletir sobre uma prática pedagógica de qualidade e com compromisso social, dentro dos pressupostos aqui discutidos, não é possível conceber que a relação professor/aluno não esteja pautada na criação de um ambiente favorecedor de aprendizagens, no qual o professor reconheça que seus alunos são indivíduos capazes e necessitam de desafios para poder interpretar as novas elaborações que se constroem com o acesso e produção de conhecimentos. O aluno aprende quando tem a oportunidade de comunicar-se, manipular a realidade, descobrindo e experimentando novas experiências. Vislumbra-se, nesse contexto, um professor atuante como mediador do entorno social do aluno e da sua condição de cidadão. Concorre para a efetivação deste cenário, considerar, entre vários outros elementos relevantes, os conhecimentos fornecidos pela Psicologia Infantil.

Procurei, também, destacar a questão da relação dos professores com os pais e familiares de seus alunos, por considerar que uma prática pedagógica embasada pela concepção de aprendizagem Histórico-Cultural, que leva em consideração o contexto social onde essa prática é desenvolvida, não pode pensar em análise e conhecimento de um contexto social sem partir das relações pessoais mais diretas, no caso, a relação com as famílias dos educandos e seus entornos socioculturais. Considero importante que o educador conheça a estrutura familiar de seus alunos, a condição sócio-econômica e cultural dos mesmos, pois, sendo a família a primeira instituição social com a qual a criança interage, não parece ser prudente dispensar a importância do papel determinante desta nas aprendizagens e no desenvolvimento das crianças.

No questionário, as respostas apresentadas para a questão que dizia respeito à relação da escola com os familiares dos alunos, a questão B.1.3, foram valoradas entre 4 e 5. Do conjunto, 93 professoras-alunas (69%) atribuíram valor 5, afirmando que houve 100% de mudança, e 42 (31%) atribuíram valor 4, afirmando que houve 75% de mudança. Este aspecto também teve destaque durante as entrevistas, e os depoimentos demonstraram que as professoras consideram necessário que as escolas estabeleçam um diálogo com as famílias, considerando-as como parceiras no processo educativo de seus filhos. Esta parceria, segundo as entrevistadas, pode trazer muitas contribuições no enfrentamento das dificuldades do dia-a-dia, principalmente no que diz respeito à busca de interesse por parte das crianças pelas atividades escolares. As professoras de Educação Infantil destacaram esta aproximação com os pais como sendo responsável por um melhor desenvolvimento dos trabalhos nos CEIs, e conseqüentemente melhor desenvolvimento das crianças.

Maria, professora de segunda série, afirma que esta parceria tem contribuído muito para seu trabalho:

A colaboração e participação dos pais na escola tem proporcionado melhorias que nunca havíamos conseguido antes, mesmo com muitas horas de reuniões. Eles valorizam mais o nosso trabalho, ajudam mais seus filhos em casa, sentem que fazem parte da comunidade escolar.

Giovana, professora de alunos de 5 anos, também destaca esta mudança:

Desde que comecei a estudar, notei, mais do que nunca, que precisávamos mais dos pais para que o trabalho do CEI fosse melhor. Começamos então a nos preocupar com isso. Passamos a fazer uma série de coisas para aproximar os pais do CEI. Nossas reuniões mudaram. Não falamos mais só da falta de merenda, dos atrasos na hora de trazer e levar as crianças. Agora falamos também das crianças, do que elas precisam para bem se desenvolverem. Estamos cada vez mais conscientizando os pais que precisamos trabalhar juntos e que quem ganha com isso são as crianças.

Obviamente, nem tudo são flores. Nas entrevistas, ficou claro que esta aproximação não se dá com 100% das famílias de seus alunos. Muitos pais continuam afastados da vida escolar de seus filhos, seja por falta de tempo ou por falta de interesse. Mas o que as professoras-alunas demonstraram é que estão com firme propósito de estabelecer uma convivência maior entre a escola e as famílias dos alunos, e que já obtiveram algum êxito nesta nova prática.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, uma prática pedagógica mediadora precisa levar em consideração os aspectos relativos ao desenvolvimento como fruto do processo de aprendizagens vivido no contexto sócio-familiar, pois é nesta estrutura que a criança inicia seu processo de desenvolvimento. É junto à família que se inicia o desenvolvimento operacional das funções psicológicas superiores, resultado da inserção do sujeito nas primeiras atividades coletivas. É neste ambiente, a partir do vivido no contexto sócio-familiar, que a criança irá elaborar seus conhecimentos cotidianos, constituindo assim seu nível de desenvolvimento real, o qual ela leva para a escola.

A partir dessa abordagem, é preciso compreender que o ser humano, desde o nascimento, vai experimentando viver e conviver no meio em que está inserido, através das mediações com o contexto físico e sociocultural. Assim, fica explícito que a aprendizagem das crianças começa muito antes de elas ingressarem na escola. Tal paradigma vygotskyano deixa claro que a criança adquire, no decorrer da vida cotidiana, determinado conjunto de experiências sobre diversos fenômenos, tanto físicos, como sociais. No contexto educacional, é preciso reconhecer a importância desses conhecimentos nas situações educativas, na busca por desenvolver novas aprendizagens.

Nos objetivos desta pesquisa, indiquei verificar se, o trabalho coletivo – aquele que implica a troca de experiências e que possibilita trabalhos mais concretos, a partir do entendimento das múltiplas dimensões que se fazem presentes no processo educativo – permitiu interiorizações conceituais e metodológicas que contribuíram para a resignificação da identidade profissional das professoras-alunas. Procurei perceber, por exemplo, se entre as múltiplas dimensões foi possível compreender a importância da integração das famílias no processo educacional das crianças. Nas falas acima transcritas, verificou-se que se faz presente um olhar acerca do lugar da família no processo educativo e também uma compreensão acerca da sua função como parceira da escola, em especial no acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem.

A proposta do curso de Pedagogia em análise define a concepção de competência profissional, entendida como a capacidade que tem o profissional de atuar coletivamente no seu espaço de trabalho, utilizando-se dos saberes apropriados na formação e transformando-os em ação. Assim, além das famílias é preciso considerar outros parceiros, no caso os demais profissionais com quem este professor trabalha. Dentro desta perspectiva, o CEAD/UDESC aponta que:

Profissionalismo exige que o professor saiba avaliar criticamente, a sua própria atuação e o contexto em que atua e interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence. Além disso, ele precisa ter competência para colaborar na elaboração coletiva do projeto educativo e curricular para a escola (FAGHERAZZI E BUENO, 2002, p. 45)

No questionário, as respostas à questão que enfoca o trabalho integrado com os outros professores e demais profissionais de sua escola, a questão B.1.4, apresentaram uma variação de valor entre 5 e 3, porém a preferência foi pelo valor 5. Entre as participantes, 45 (33%), marcaram valor 3 ou 4 nestas questões, ou seja,

consideraram que houve 50% ou 75% de mudança. As outras 90 participantes (67%) atribuíram valor 5 nas respostas desta questão, considerando que houve 100% de mudança. Vejamos uma fala neste sentido:

Aqui no CEI, hoje, trabalhamos em conjunto. Sentamos e discutimos os temas dos projetos que iremos trabalhar. Mas o mais importante é que descobrimos que nem sempre dá para trabalhar o mesmo assunto em todas as turmas. Percebemos que às vezes o que é interessante em uma turma não é para outra naquele momento. Trocamos idéias, discutimos assuntos que antes não faziam parte de nossas reuniões, como, por exemplo, as questões sobre o desenvolvimento infantil que estudamos durante o curso. Antes a gente não dava valor para essas coisas. Cada uma fazia seu planejamento e pronto. Nas reuniões discutíamos assuntos do dia-a-dia do CEI, mas não tínhamos um olhar tão apurado para o pedagógico (Bianca professora de alunos de 4 anos).

A fala aponta para uma mudança em relação à maneira como os trabalhos passaram a ser desenvolvidos nas escolas e CEIs. Percebe-se um entendimento de que se faz necessário desenvolver práticas coletivas de planejamento de atividades. Ainda durante as entrevistas, pude perceber que, nas escolas onde as professoras formadas pelo curso de Pedagogia a distância não são a totalidade do quadro docente, existem algumas divergências com relação a esta prática. Percebe-se aqui a influência dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, inferindo-se que, a ausência destes, pode dificultar a compreensão, por parte dos profissionais, de trabalhar de forma integrada.

Ao estabelecer estas relações de parceria com as famílias de seus alunos e com os colegas de trabalho, as professoras-alunas estão compartilhando elementos mediadores do ambiente humano que possuem elevado significado cultural. A troca de experiências, viabilizada principalmente pela linguagem, contribui para entendimentos compartilhados na busca de soluções para possíveis problemas enfrentados.

Na discussão desses elementos referentes às parcerias com os familiares dos seus alunos e com os colegas de trabalho, os Artigos 12 e 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, regulamentam a função social do professor e da escola, ao afirmar a necessidade de os professores participarem da elaboração e execução da proposta pedagógica de suas escolas, bem como promover a integração das famílias e da comunidade escolar. Assim, neste sentido, além de ser uma necessidade, é um determinante legal para o professor e para a escola velar e zelar pela boa aprendizagem dos alunos¹¹.

Buscando ampliar o estudo, analiso a questão dos conteúdos curriculares, ou seja, os conteúdos que são trabalhados nas escolas ou CEIs, e qual o entendimento e importância que as participantes da pesquisa têm sobre estes. Percebe-se um grande interesse em trabalhar e discutir coletivamente as questões de planejamento. Então, mais especificamente quanto aos conteúdos, quais são seus entendimentos?

Na análise, referente aos conteúdos curriculares, vislumbra-se uma prática pedagógica significativa referente aos pressupostos teóricos em questão, quando, as escolas e os educadores, através da integração com a comunidade escolar,

¹¹ Texto completo dos artigos 12 e 13 da LDBEN 9394/96:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão incumbência de:

- I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III – assegurar o cumprimento dos dias letivos;
- IV – velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V – prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII – informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

estabelecem uma seleção de conteúdos relacionados ao contexto social e cultural para serem trabalhados, considerando que os conteúdos fazem parte das intenções educativas. Sendo assim, pensar no que ensinar transforma-se numa ferramenta de extrema importância na prática pedagógica. O CEAD/UDESC, ao enfatizar esta questão destaca que:

São conteúdos relevantes aqueles que não apenas ajudam as pessoas a compreenderem seu papel na mudança da realidade em que vivem, mas também que lhes fornecem conhecimentos e habilidades para exercerem esse papel (FAGHERAZZI E BUENO, 2002, p. 64).

Com os questionários, observei que as professoras-alunas dão um significativo valor à questão dos conteúdos. Do total das professoras-alunas, 128 participantes (95%), assinalaram valor 5 para todas as colocações da questão B.1.5, assim considerando que mudaram 100% sua prática ao refletir a questão dos conteúdos curriculares.

A experiência enquanto tutora do curso em análise, permitiu-me perceber que os estudos realizados durante o curso conferiram grande importância para a questão de “o que ensinar?”. A disciplina de Currículo aborda esta pergunta em meio a outras três – “quando ensinar?”, “como ensinar?” e “que, quando e como avaliar?” –, com o propósito de refletir sobre os componentes do currículo e como estes sustentam os saberes e fazeres na escola. De acordo com o Caderno Pedagógico da disciplina Currículo, o objetivo desta reflexão era fornecer às alunas ferramentas que lhes possibilitaram identificar os componentes do currículo e ampliar as possibilidades de estabelecimento de relações entre tais componentes e as ações educacionais. Assim, os conteúdos – ou “o que ensinar” – traduziriam-se na concretização das intenções educacionais.

Nas entrevistas, as falas apontaram para uma grande preocupação por parte das professoras-alunas quanto à seleção dos conteúdos a serem trabalhados com seus alunos. Esta preocupação se volta para a possibilidade de o professor apresentar conteúdos que sejam relevantes aos alunos, que lhes despertem a atenção e o interesse. O interesse por conteúdos relevantes e atraentes demonstra uma mudança de postura que, associada ao trabalho coletivo, vem delineando um novo perfil desses educadores.

Ana Maria, professora de terceira série demonstra em seu relato esta preocupação:

Percebo diferença em minha prática, principalmente por ter uma preocupação grande com os conteúdos que irei trabalhar com meus alunos. Antes eu seguia o livro didático a risca e pronto. Não estava nem aí se aquilo era interessante ou não para meus alunos. Hoje continuo usando o livro didático, e acho que eles ajudam bastante, mas não como eu usava antes. Hoje tudo é diferente. Com os estudos que fizemos não posso mais deixar de pensar nos interesses das crianças.

A fala de Ana Maria demonstra que ela está dando um novo significado ao livro didático na sua prática pedagógica. Antes, Ana Maria tomava o livro didático e seu conteúdo como verdades absolutas. Sua preocupação atual demonstra um posicionamento crítico, pois não adotou uma postura extrema e oposta ao uso do livro didático. Ao se preocupar com os interesses das crianças, demonstra que a relação com os conteúdos escolares e a forma como estes são transmitidos pelos livros didáticos está se traduzindo numa utilização mais crítica, talvez tomando o conteúdo do livro como um ponto de partida a ser abordado, discutido e questionado.

Luiza, professora de segunda série, sintetiza alguns aspectos deste novo perfil que afirmo estar se delineando:

É incrível como hoje me preocupo com aquilo que vou trabalhar em sala de aula. Dou uma atenção especial para a vida das crianças, não mais para justificar seus fracassos, ou os meus, do tipo: “Mora na favela, passa fome, a família é desestruturada, então esse não tem jeito”. Hoje quero conhecê-las para saber seus interesses, o que é importante para elas, e tentar ajudá-las a crescerem em todos os sentidos. Em nossas reuniões para discutir nosso planejamento, a questão dos conteúdos, daquilo que vamos ensinar, tem lugar de destaque nas discussões.

É possível ver aflorar a consciência destas professoras com relação ao seu papel de educadoras. Vejo como positiva a evidência de que o curso possibilitou um novo entendimento das causas do fracasso escolar.

Tomando como referência o trabalho de Maria Helena Souza Patto (1993), acerca do fracasso escolar, é possível verificar que o mesmo, que era recorrentemente visto como fruto de problemas centrados no aluno, agora é compreendido com base na consideração de aspectos institucionais, políticos, históricos, sócio-econômicos e ideológicos que compõem a complexidade dos fenômenos escolares. Esta autora e suas compreensões sobre o fracasso escolar foram estudadas no curso em pauta, nas disciplinas de Prática Pedagógica, Prática de Ensino e Didática.

Patto relata que, em sua pesquisa, conviveu com alunos e educadoras de uma escola de periferia em São Paulo, onde buscou elementos empíricos para entender o processo de produção do fracasso escolar. Destaca, entre suas conclusões, que:

O fracasso da escola elementar é administrado por um discurso científico que, escudado em sua competência, naturaliza esse fracasso aos olhos de todos os envolvidos no processo. Uma arraigada visão das famílias pobres como portadoras de todos os defeitos morais e psíquicos orienta a ação das educadoras, oferece uma justificativa para a ineficácia de sua ação pedagógica que as dispensa de reflexão e fundamenta a deficiência, a arbitrariedade e a violência que caracterizam suas práticas e decisões relativas à clientela (PATTO, 1993, p. 346).

Com seu trabalho, a autora nos mostra que para compreender estes diversos fatores implicados na produção do fracasso escolar, a prática pedagógica deve voltar-se para o contexto sociocultural dos alunos, não para justificar o fracasso escolar, e sim para refletir sobre possíveis aspectos que estariam produzindo este cenário. Luiza demonstra ter adotado esta postura.

Com relação à questão dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, percebo que as professoras-alunas estão exercendo sua função mediadora, pois se preocupam com os interesses das crianças, respeitando assim sua cultura, seu contexto social e buscando, conseqüentemente, possibilitar interações entre os alunos e os novos conhecimentos. Esta mediação, portanto, leva em consideração os conteúdos e avalia o nível de desenvolvimento real das crianças, buscando criar novas zonas de desenvolvimento proximal, ampliando os níveis de desenvolvimento dos seus alunos.

Seguindo a análise, busco então entender qual o significado que as participantes estão atribuindo ao papel do professor, qual seu entendimento sobre a função do professor. Neste momento, a questão da mediação pedagógica é ainda mais enfatizada, visto que esta foi à categoria destacada para análise nesta pesquisa. Busquei, além de analisar os conteúdos dos questionários, facilitar, na realização das entrevistas, a opinião das entrevistadas sobre a formação universitária realizada no curso em análise e sua contribuição para a prática pedagógica mediadora.

Para atender esta minha intenção, os questionamentos objetivaram fazer uma relação entre a função do professor e o entendimento de seu papel em mediar os conteúdos curriculares de forma competente, isto é, articulando-os com o mundo concreto, com a vida dos alunos e seus contextos vividos no seu ambiente próximo,

natureza e sociedade. Acrescentava ainda que o entendimento de educador enquanto mediador do conhecimento implica o desenvolvimento de habilidades e competências teórico-metodológicas necessárias para esta prática mediadora histórico-crítica.

Os resultados do questionário, através da questão B.1.6, mostraram que houve mudança na prática pedagógica das professoras-alunas, direcionadas ao seu fazer pedagógico para uma ação mediadora e possibilitadora de interações entre os alunos e o processo de descoberta de conhecimentos. Do conjunto, 130 participantes (96%), atribuíram valor 5 (100% de mudança) para as colocações da questão que eram dirigidas ao entendimento da importância da mediação pedagógica para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que se pauta na concepção teórico-metodológica do curso em análise.

A referência a uma mudança de postura pelas professoras em suas práticas pedagógicas é evidente na fala de Ana, professora da quarta série:

Apreendi com o curso que eu não sou aquela que sabe mais, sou aquela que tem mais experiência e que, portanto, devo ser a pessoa que vai ajudar meus alunos em suas aprendizagens. É muito importante discutir com os alunos os assuntos que trabalhamos, para ver o que eles já conhecem, e daí então buscar ampliar esse conhecimento deles. Apreendi que sou a mediadora do conhecimento de meus alunos, aprendi que as crianças precisam ter voz e vez, e não mais ficarem sentadinhos só fazendo aquilo que eu mando. Hoje procuro trabalhar mais em grupos, permitindo que as crianças troquem experiências entre si também.

Visualiza-se que o curso possibilitou o desenvolvimento de um novo entendimento sobre a questão do papel do professor em sala de aula. O depoimento incita à reflexão sobre a autoridade do professor e a concepção de educação bancária de Paulo Freire.

O depoimento de Ana sobre a relação professor e aluno reflete o entendimento de uma ação pedagógica que pode e deve ser muito mais que um processo de treinamento e domesticação, e sim ser um processo que nasce da observação e da reflexão e culmina na ação transformadora, quando ela afirma que os alunos precisam ter voz e vez.

O comprometimento com a transformação social é a premissa da **educação libertadora**. Em oposição à educação bancária, Freire vê a educação como libertação. Nesta concepção, o conhecimento parte da realidade concreta do homem, e este reconhece o seu caráter histórico e transformador. Este aspecto é evidenciado quando a professora se preocupa em discutir com os alunos seus interesses, neste caso seu conhecimento real acerca da vida dos alunos.

A libertação para Freire (1987) não é um processo unicamente individual, mas principalmente coletivo, social e político. Esta concepção desenvolvida por Paulo Freire se diferencia da educação tradicional, pois abomina, entre outras coisas, a dependência dominadora, que implica relação de dominação do educador sobre o educando. Obras de Paulo Freire foram abordadas no decorrer do curso em análise em várias disciplinas da grade curricular.

A prática da educação bancária foi abolida por Ana. Seu depoimento nos mostra que antes exigia um comportamento condizente com as premissas de uma educação bancária, mas agora não espera mais que as crianças fiquem sentadas sob seu comando. Sua prática parece corroborar com uma ação educativa libertadora.

Na ação educativa libertadora, existe uma relação horizontal de troca entre professor e aluno, exigindo-se, nesta troca, atitude de transformação da realidade conhecida. É por isso que a educação libertadora é, acima de tudo, uma educação

conscientizadora, na medida que, além de levar a conhecer a realidade, busca transformá-la.

A prática de Ana, ao considerar os conhecimentos que os alunos já têm e promover atividades coletivas na sala de aula, está levando em consideração os conhecimentos cotidianos de seus alunos e promovendo a interação entre os mesmos, a partir da contribuição da psicologia vygotskyana. Assim sua prática parte do nível de desenvolvimento real deles para chegar ao nível de desenvolvimento potencial dos mesmos, atuando na zona de desenvolvimento proximal e desenvolvendo uma atividade mediadora com os seus conhecimentos cotidianos já apropriados nas suas relações socioculturais.

Lígia, professora de berçário faz um interessante relato sobre o papel do professor:

As pessoas acham que aqui no berçário a gente não tem um trabalho pedagógico, pensam que só cuidamos das crianças, trocamos fraldas, damos a comida e as fazemos dormir. Claro que isso é muito importante. Na verdade é fundamental para nossos bebês. Mas também trabalhamos com a dimensão do educar além do cuidar. Observamos os anseios das crianças e as ajudamos em suas descobertas. Estamos sempre atentas às suas reações para poder atuar como mediadoras de suas descobertas. Sentamos, discutimos com as professoras das outras turmas das crianças maiores, planejamos nosso trabalho, sempre levando em conta que trabalhamos com crianças que têm uma cultura, uma história de vida, e nos preocupamos em integrá-las cada vez mais nesse seu contexto.

A fala de Lígia retrata um perfil de professor de educação infantil mediador. Sua fala se alicerçou numa postura pedagógica de professor de educação infantil que faz a mediação entre a criança e seu meio, adotando um papel de facilitador, organizador, incentivador, investigador e motivador, no sentido de permitir o desenvolvimento da criança, de seu bem-estar físico e emocional, cumprindo,

portanto, o papel atribuído à educação infantil de educar e cuidar das crianças¹², longe de uma visão puramente assistencialista ou puramente educacional, que permeou os trabalhos anteriormente.

A preocupação com um planejamento integrado no CEI demonstra ainda que existe um fundamento teórico que norteia seu trabalho: concepções adequadas sobre o desenvolvimento infantil e as relações que constituem esse desenvolvimento, evidenciadas quando se considera a criança um sujeito histórico-cultural.

O professor de educação infantil é um parceiro importante para a criança em seu processo de desenvolvimento. Do ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural, o envolvimento da criança com os que cuidam dela e as interações com outros parceiros mais experientes levam-na a se constituir dentro de sua cultura. Além das interações com os adultos, também é preciso considerar as influências que as crianças exercem entre si, através das interações que são verdadeiramente significativas no processo de desenvolvimento e aprendizagem das mesmas.

O enfoque que Vygotsky dá ao papel do outro como representante do social no desenvolvimento do indivíduo pode ser interpretado, na educação infantil, ao analisarmos as trocas entre os sujeitos, neste caso as interações das crianças com os que delas cuidam e as educam e com as outras crianças, como possibilitadoras de experiências compartilhadas. Com isso, formas de memorizar, de perceber, de solucionar problemas, que foram gestadas inicialmente dentro do espaço coletivo da educação infantil, através das interações, convertem-se em funções psicológicas do

¹² O Caderno de Desenvolvimento Infantil do Curso de Pedagogia – Modalidade a Distância da UDESC, ao discutir a respeito das práticas educativas que impliquem o cuidar-educar das crianças no contexto das instituições de Educação Infantil, entende que a Educação Infantil em seu papel político e social apresenta características e especificidades próprias do cuidar, evidencia a necessidade de assistência adequada na infância (alimentação, higiene, saúde, cuidados físicos e pediátricos, sono etc.) e, em paralelo, uma educação adequada, (com ambiente estimulador para o desenvolvimento e para a construção do conhecimento). (p. 66).

indivíduo. Esse movimento é entendido através do conceito de zona de desenvolvimento proximal e da dinâmica de internalização, da passagem do interpessoal – interpsicológico – para o intrapessoal – intrapsicológico (Vygotsky 1998, p. 75).

Os dados obtidos, relativos à questão da prática mediadora, demonstram que houve mudanças significativas em termos do entendimento desta prática. Nota-se uma mudança no entendimento do papel do professor em sala de aula e também na creche e berçário.

Percebe-se, nas falas das professoras-alunas, que elas entendem que o papel do professor é o de interferir, de forma intencional planejada, na apropriação e na (re)elaboração de conhecimentos, promovendo avanços no processo de aprendizagem dos alunos que não aconteceriam espontaneamente.

É importante verificar também que as professoras-alunas possuem a compreensão de que o professor mediador, ao planejar suas atividades, deve levar em consideração os conhecimentos cotidianos e o nível de desenvolvimento real de seus alunos e estabelecer uma relação mediada entre esses conhecimentos e os conhecimentos científicos, buscando sempre ampliá-los e (re)elaborá-los.

Completando esta perspectiva de análise, enfoquei a questão da relação teoria/prática. O objetivo aqui foi buscar mais subsídios que evidenciassem esta mudança na prática que parece estar se confirmando. Queria saber como seriam os entendimentos das participantes da pesquisa, quando questionadas a respeito de sua capacidade de analisar suas práticas à luz da teoria que embasou seus estudos no Curso de Pedagogia – Modalidade a Distância, a Teoria Histórico-Cultural. Queria investigar se a unidade teoria-prática se fazia presente no seu dia-a-dia nas escolas.

No questionário, na questão B.1.7, os dados apresentaram os seguintes percentuais: Entre os participantes, 111 (82%) atribuíram valor 5 (100% de mudança) nas perguntas que versavam sobre a existência de relação entre teoria e prática. Reconhecem as professoras haver uma relação de unidade dialética entre teoria e prática, e que a teoria é algo importante para o fazer pedagógico. Supõe-se assim, que na prática destas professoras, ocorreram mudanças quanto a compreender a importância da teoria que fundamenta sua prática. As outras 24 entrevistadas (18%), valoraram as questões entre 3 e 4 (50% e 75% de mudança).

Além dos dados do questionário, nos relatos das entrevistas, foi possível também verificar que os estudos desenvolvidos durante o curso oportunizaram um entendimento desta questão, levando as alunas a adotarem em suas práticas uma definição da necessidade de ter a teoria como uma ferramenta que as auxilia a refletir sobre o contexto do seu trabalho. As falas a seguir demonstram esta percepção:

A gente nota muita diferença entre o que era nossa prática antes, e o que é agora, depois da Pedagogia. Acho que principalmente porque sempre as disciplinas dos Cadernos Pedagógicos se preocupavam em relacionar aquele assunto com a nossa prática. A gente sempre estava estudando a teoria e fazendo relação com a nossa prática. Nos encontros tutoriais conseguíamos discutir nossos problemas, associando com a teoria que a gente estava estudando (Jane, professora de segunda série).

É muito interessante a gente conseguir entender as coisas que acontecem aqui no CEI hoje e fazer relação com alguma coisa que estudamos. Na verdade, eu noto que a gente consegue melhor conduzir as coisas, porque nós aprendemos muito sobre as crianças e a nossa função de educadoras. Uma coisa que hoje eu tenho consciência da importância é da interação entre as crianças. Antes eu achava que eles brincavam, pronto, mais nada. Hoje eu sei o quanto é importante para elas, para o desenvolvimento delas essa troca, esse convívio, essa experiência. Eu tenho a minha função de educadora, de mediadora nesse espaço, e juntos nós crescemos. (Rita, professora de pré-escolar).

A perspectiva de um trabalho pedagógico que se ancorasse na relação teoria/prática foi foco de discussão durante todo o Curso. Em todas as disciplinas, percebia-se uma preocupação em afirmar esta relação, sempre na perspectiva da Teoria Histórico Cultural, segundo a qual a relação teoria/prática deve manter uma correspondência dinâmica e transformadora.

A prática deve ser a própria ação mediada pela teoria. Teoria e prática devem ser trabalhadas simultaneamente, constituindo uma unidade indissolúvel. É indispensável compreender a relação entre a teoria e a prática como processo através do qual se constrói o conhecimento (FAGHERAZZI E BUENO, 2002, p. 37).

A relação teoria/prática, evidenciada através desta análise, demonstra que essas professoras-alunas estão dirigindo novos olhares sobre si mesmas, sobre seus alunos e sobre suas práticas docentes.

Considerando as dimensões analisadas até o momento, verifiquei que foram incorporados elementos na prática pedagógica dessas professoras que concorrem para o estabelecimento de um perfil mediador destas profissionais.

4.3 QUANTO À INCORPORAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO – TICS

Como última dimensão pesquisada, analisei o uso das tecnologias de informação e comunicação em ambientes escolares e o possível auxílio das mesmas à prática docente. Este assunto foi incorporado a essa pesquisa pois, conforme já ressalttei, acredito que aspectos concernentes à sociedade atual (sociedade do conhecimento) nos mostram que estamos vivendo a necessidade de um novo paradigma no campo educacional. Todos os avanços tecnológicos levam-nos a perceber a exigência cada vez maior de novos ambientes de aprendizagem,

levando a educação a refletir sobre a necessidade de transformar o modo de pensar e aprender o mundo. De acordo com Pablo Del Rio (1996), mesmo tendo Vigotsky concentrado seu esforço na linguagem verbal como meio para desenvolver seu modelo de mediação, ele nunca desprezou totalmente outros meios ou tecnologias, demonstrando interesse e realizando pesquisas no terreno das artes, do teatro, do desenho infantil e da linguagem do cinema. Segundo a autora, essas ações ressaltam a preocupação de Vygotsky, não estritamente verbalista, pelos instrumentos do pensamento. Nessa perspectiva, reafirmo a relevância em introduzir essa dimensão no presente estudo, tendo em vista a consideração de sua importância ao analisar a possibilidade de uma prática pedagógica sócio-histórica¹³.

No questionário, na questão C, pergunto se as professoras-alunas consideram as tecnologias educacionais ferramentas necessárias para a sua prática educativa e se a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC) em sala de aula auxilia na sua prática docente. Seguidamente, procurei fazer um levantamento dos aparelhos tecnológicos disponíveis no local de trabalho das participantes da pesquisa. Em vista deste levantamento, as professoras foram questionadas sobre a maneira como são usados esses aparelhos tecnológicos por elas em suas escolas ou CEIs e ainda como elas concebem a relação entre professor/aluno e aluno/aluno durante uma aula onde é utilizado, por exemplo, o computador como mediador pedagógico.

Quanto à primeira questão (C.1), ou seja, se consideravam as tecnologias educacionais ferramentas necessárias à sua prática educativa, para sua formação de pedagogos, enquanto freqüentadores de um curso na modalidade a distância, no

¹³ Na perspectiva Vygotskyana, o homem constitui-se como tal através de suas interações socioculturais, portanto, é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura. Por isso seu pensamento costuma ser chamado de sócio-histórico.

qual se supõe que as tecnologias sejam um suporte muito significativo, as respostas foram as seguintes: Das 135 professoras-alunas participantes, 72 (53%) valoraram a questão em 3 (concordam parcialmente), outras 35 professoras-alunas (26%), valoraram em 4 (concordam quase totalmente), as demais 28 participantes (21%), valoraram em 5 (concordam totalmente). É possível verificar que houve uma baixa relativamente grande do índice de notas 4 e 5 nesta questão, comparativamente às dimensões já analisadas. Durante as entrevistas, busquei colher elementos que deixassem mais claros esses aspectos.

Para melhor entender esta dimensão, é preciso considerar inicialmente o seguinte aspecto: Minha experiência como tutora demonstrou que o recurso mais utilizado pelos alunos do curso foram os Cadernos Pedagógicos, isto é, os mediadores da primeira geração tecnológica em EAD (materiais impressos). Foi possível constatar que um baixo percentual de alunos utilizou o espaço virtual da UDESC em seus estudos.

Dentre os fatores que contribuíram para isso, aponto, como conclusão estabelecida em meu trabalho na tutoria do curso, a falta de interesse ou resistência ao uso de computadores e Internet, a falta de conhecimento sobre como usá-los e a falta de recursos financeiros para aquisição de computadores pessoais. Contribuindo ainda para esta situação, aparece o fato de que as escolas municipais onde as professoras – alunas atuam e os núcleos municipais, onde aconteciam os encontros com os tutores, na sua maioria, não dispunham de salas informatizadas. Alguns nem tinham um único computador. Aponto ainda que grande número de professoras-alunas considerava comodidade utilizar somente o Caderno Pedagógico, somado a contatos via telefone com os tutores e/ou professores das disciplinas, ou esperar o encontro semanal com o tutor para tirar suas dúvidas, entre outros meios.

Esses indicadores apontam para uma conclusão, já percebida no decorrer deste estudo, que o material impresso, no caso, os Cadernos Pedagógicos das disciplinas, foram o principal material utilizado pelos alunos no desenvolvimento de seus estudos. Isso veio a confirmar que, mesmo o material impresso constituindo-se como um meio bastante antigo utilizado na educação, no curso em análise, ele se estabeleceu como principal forma de mediação e apropriação de informação e saberes, o qual é utilizado pela maioria dos sistemas educacionais, também na modalidade de EAD.

Considerando a modalidade do curso em análise e pressupondo que os alunos não acessaram de forma significativa o ambiente virtual do mesmo, avalio que este é um grande desafio para o CEAD, pois o não-acesso às novas tecnologias compromete a formação ao se pensar em um curso nesta modalidade, que tem como uma das características relevantes ser mediatizado por novas tecnologias.

Procurei identificar se os participantes consideravam que a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC) em sala de aula auxiliaria a sua prática docente. Busquei saber se as professoras-alunas acreditam que é importante utilizar as TIC, se estas podem ou não servir como mediadores pedagógicos de seu trabalho. Seguidamente, busquei fazer um levantamento do material tecnológico disponível nas escolas ou CEIs onde elas trabalhavam.

No questionário, na questão C.2, levantei os seguintes dados: 103 professoras-alunas (76%), atribuíram valor 5 para esta questão, ou seja, concordam totalmente que a utilização das TICs em sala de aula auxilia a prática docente. Outras 32 professoras-alunas, (24%) atribuíram valor 4, indicando que concordam quase totalmente com esta questão. Portanto, a princípio consideram importante o

uso das TICs em processos educativos. Seus depoimentos comprovam este entendimento e apresentam outros subsídios importantes:

Eu acho muito importante integrar as tecnologias, principalmente o computador nas escolas, mas acho que isso está muito longe de acontecer em nossas escolas. Também penso que precisamos de cursos para saber lidar com os computadores. Também tem que ter manutenção. Senão fica igual como foi com a antena parabólica e o vídeo que recebemos há alguns anos: Quando estragavam não tinha ninguém para arrumar. Hoje só o vídeo é usado e a parabólica já estragou de vez faz tempo. (Elisa, professora de quarta série).

Outra fala:

Gostaria que aqui no CEI tivesse alguns computadores, para que a gente pudesse trabalhar com as crianças. Imagino quanta coisa interessante poderíamos fazer, como melhoraria nosso trabalho. (Juliana, professora de pré-escolar).

Percebo nas falas que, para as professoras-alunas, a idéia de uso de tecnologias se resume um pouco à questão do uso do computador. O relato de Elisa apresenta uma preocupação com sua preparação para usar tal recurso, mas não demonstra interesse quanto à relação deste uso e o fazer pedagógico. Juliana parece demonstrar que o uso de computadores nas escolas será o grande salvador de todos os problemas existentes.

Estas duas posições demonstram que, para os educadores esta relação não se faz muito clara. De acordo com Belloni (2001), os educadores não podem conferir às novas tecnologias a competência de resolver os problemas dos sistemas em dificuldades ou como panacéia para doenças crônicas da educação. Assim como não podem acreditar que as TICs resolverão todos os problemas da educação, melhorando a qualidade de um modo geral.

Supõe-se, então, que é necessário, além de o CEAD viabilizar em seus trabalhos a incorporação de outras tecnologias além do uso dos Cadernos

Pedagógicos, convergir para o entendimento da importância desta incorporação na prática pedagógica de seus alunos, considerando os aspectos já citados neste trabalho, que concorrem para a implantação de uma prática docente mediadora e comprometida com o contexto social atual.

Quanto aos recursos disponíveis, foram obtidos os seguintes dados, conforme exposto na tabela seguinte:

Tabela 4 – Recursos tecnológicos disponíveis nas Escolas ou CEIs

Recurso disponível	Nº de professoras-alunas que confirmaram dispor do recurso em sua escola ou CEI.	% em relação ao total de 135.
TV	131	97%
Vídeo Cassete	112	83%
Retroprojektor	50	37%
Antena Parabólica	47	35%
Computadores para Professores	37	27%
Computadores para Alunos	8	6%
Outro Recurso Tecnológico	47	35%
Não dispõe de nenhum equipamento	4	3%

Fonte: PEREIRA, Angelita. Dados coletados para a pesquisa: A formação de pedagogos na modalidade a distância – Um estudo sobre o curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Mesmo não tendo muito clara a relação entre a incorporação das TICs nos ambientes escolares e o uso apropriado destas com fins educativos, um número expressivo de participantes considera que as TICs podem auxiliar na prática docente, mas os números apurados, com a questão C.3, quanto à disponibilidade deste material nas escolas ou CEIs revelam que a maioria dispõe apenas de TV e vídeo cassete. Um percentual bastante próximo, 35 e 37% dispõem de retroprojektor

e de antenas parabólicas. Quanto aos computadores para uso dos professores, das 27% que dispõe deste equipamento, somente duas professoras indicaram a existência de quatro aparelhos em seu local de trabalho. Todas as demais informaram existir apenas um computador para este fim. Quanto aos computadores disponíveis para uso dos alunos, os dados revelaram o seguinte quadro: quatro das participantes disseram que suas escolas dispunham de apenas um computador para uso dos alunos, duas participantes disseram dispor de quatro computadores, uma participante informou dispor de seis computadores e uma informou dispor de 10 computadores para uso dos alunos. Os outros equipamentos listados foram aparelhos de som (35), mimeógrafo a álcool (7), máquina fotográfica (3) e acesso à Internet (2).

O relato de Diana, professora de pré-escolar, reforça este cenário:

Noto que muitas coisas ainda são sonhos. Muito do que aprendi não consegui botar em prática. O que falta? Falta a gente ter mais tempo para estudar, planejar, pesquisar, preparar materiais. Quem trabalha dois turnos e ainda tem casa e filhos para atender à noite, fica difícil fazer muitas coisas que gostaríamos. Também trabalhamos com muitas crianças na sala e não temos, no pré, auxiliar de sala. Também precisamos de escolas mais bem equipadas, mais material didático, computador, xérox e outras coisas.

A ausência ou pouca disponibilidade de recursos tecnológicos nas escolas concorre em primeiro plano para a não incorporação significativa destes nos ambientes escolares e sua utilização na prática pedagógica.

A questão aberta (C.4) que seguia este levantamento de informações no questionário forneceu alguns subsídios para compreender como são utilizados estes equipamentos disponíveis nas escolas ou CEIs. Como a grande maioria só dispõe de TV e vídeo cassete, as respostas trouxeram, em grande número, informações sobre como são usados a TV e o vídeo cassete pelos sujeitos da pesquisa.

As respostas se mostraram variadas, desde o simples uso como apoio pedagógico ou para passar filmes, até o uso como instrumento para dar suporte e explicar conteúdos dentro dos objetivos propostos. Também apareceram respostas confirmando que ainda se faz presente em nossas escolas o uso destes equipamentos pelos professores sem o devido planejamento. Foi possível também identificar uma característica mais específica das professoras de Educação Infantil. Estas, ao responderem a questão, identificavam-se como atuantes na Educação Infantil, e muitas delas descreveram a utilização do aparelho de som para trabalhar com músicas e histórias infantis, explorando ritmos, sons, linguagens e a imaginação das crianças.

A simplicidade das respostas corrobora mais uma vez para a percepção de que não se faz presente a consciência do significado da questão do uso das TICs na educação e conseqüentemente o reflexo desta ausência na formação de cidadãos para a sociedade atual . Mesmo havendo um número expressivo de respostas afirmando que as professoras consideram importante a incorporação das TICs nos ambientes escolares, a não-disponibilidade ou a disponibilidade insuficiente de equipamentos, principalmente de computadores, somada à ausência de argumentos comprometedores dos professores, que pudessem traduzir sua conscientização a respeito destes fatos, confirmam este quadro.

De acordo com Belloni (2001), integrar as TICs nos meios escolares pode ser entendido como a mediação indispensável da escola para a cidadania. E não há mais o que discutir se esta integração deve ou não acontecer, pois as TICs já estão presentes e influentes em todas as esferas da vida social. Nesse sentido, cabe à escola atuar, visando compensar as terríveis desigualdades sociais e regionais que o acesso desigual a essas tecnologias está gerando.

Outros depoimentos trazem mais elementos a esse respeito. Diz Lúcia, professora de primeira série:

Existe uma grande resistência ao uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas, por alguns professores, principalmente o computador, mas não somente ele, por dois motivos: o primeiro é a falta de equipamentos nas escolas e o segundo é a falta de preparo dos professores para lidar com estes equipamentos.

Maria, professora da segunda, série acrescentou outra questão importante:

Quando a escola dispõe de algum recurso, ele é usado para “tapar buracos”. Usam quando falta um professor, ou os próprios professores usam sem fazer um bom planejamento. Estão trabalhando um assunto. Aí, por exemplo, passam um filme que não tem nada a ver com aquilo. Não adianta. As crianças não se interessam. Assim, elas ficam cansadas e desinteressadas.

Estes fatos já nos são velhos conhecidos. Muitos discursos e estudos são feitos sobre estas questões. Em uma reportagem divulgada pelo jornal *O Estado de São Paulo*, em abril de 2003, o então Diretor da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação, Américo Tristão Bernardes, afirmou que, se for mantido o ritmo dos últimos anos, a informatização das escolas públicas brasileiras pode demorar cerca de 40 anos para terminar. Na mesma reportagem, o diretor afirma não ser possível “fazer as coisas na mesma velocidade de antes”, e que é preciso acelerar este processo.

Concordo que se faz necessário acelerar esse processo e acredito que é preciso fazer como afirma Belloni (2001), investimentos significativos e transformações profundas e radicais na formação de professores e em pesquisas voltadas para as metodologias de ensino, que possam promover aquisição e acessibilidade aos equipamentos. Para a autora, caracterizam-se como atuais desafios no campo da educação definir e implementar políticas públicas e construir conhecimento apropriado à utilização adequada das máquinas com fins educativos.

A análise realizada neste trabalho vem comprovando este desafio. Pois é fato que precisamos equipar nossas escolas, mas equipamentos por si só não vão mudar em nada o quadro caótico atual da educação no Brasil.

Finalizando o questionário, coloquei uma pergunta (C.5) que solicitava que fosse feito um comentário descrevendo como o professor-aluno descrevia a relação professor/aluno e aluno/aluno durante uma aula na qual o computador fosse usado como mediador pedagógico. Esta questão apresentou um índice expressivo de respostas em branco. Dos 135 questionários entregues, 78 deles (cerca de 60%) voltaram com esta resposta em branco. Acredito que dois aspectos tenham colaborado para isto: o fato de ser a última questão do instrumento e por ser de resposta aberta. Dos 40% restantes, consegui algumas informações que podem ser consideradas significativas. Segue a reprodução de algumas respostas:

Marilda – Entendo como um momento rico de aprendizado, desde que predomine a troca de experiências e a interação, pois através deste se dará a apropriação e aquisição do conhecimento.

Ana Paula – Acho que seria muito bom, pois as crianças ficam deslumbradas ao se aproximarem de um computador.

Bárbara – Acho muito importante, mas o professor tem que estar bem preparado, ter conhecimento tecnológico e ser o mediador do conhecimento.

Maria Alice - Vejo como uma relação de conhecimento, desde que tenha uma intencionalidade ao se usar o computador.

Sara - Não sei.

Constato que, apesar de todas as resistências e impedimentos à incorporação das TICs em ambientes escolares, alguns educadores já demonstram discreta consciência do quanto é presente o fato de que não podemos mais ignorar que elas podem contribuir em muito para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Mais significativo é identificar o reconhecimento da necessidade de

os professores estarem bem preparados para trabalhar com os equipamentos tecnológicos e desenvolveram ações bem planejadas, pois é fato que os equipamentos por si só não vão modificar em nada a educação nas escolas, como afirmam Lucena e Funks (2000, p.20):

A tecnologia educativa não pode estar desligada da teoria de educação que envolve várias ciências. A tecnologia, como prática usada no ensino, é fruto de uma proposta político-pedagógica respaldada por conceitos que são o lastro dessa proposta. Ou seja, tanto faz o quadro de giz ou a Web, a tecnologia usada há de ser referendada para poder fazer sentido. A técnica, por si só, não forma nem o professor nem o aluno.

Mesmo tendo constatado que algumas professoras consideram importante a incorporação das TICs em ambientes escolares, não consegui perceber uma preocupação significativa para com o impacto do avanço tecnológico sobre a vida em nossa sociedade. Caso se deseje uma prática pedagógica mediadora, ancorada nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural – que preconiza que a escola deve ser um espaço onde o aluno possa se desenvolver como um ser social de direitos e que a formação ali recebida deva lhe proporcionar condições de ser um cidadão atuante nesta sociedade –, é necessário viabilizar condições para que os alunos se tornem usuários críticos das novas tecnologias.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, o indivíduo se desenvolve como tal, ou seja, como um ser social, através das interações com os outros indivíduos do seu contexto. Diante desse princípio, parece não ser mais possível imaginar, nos dias atuais, que os processos de interação entre os indivíduos em uma sociedade possam ignorar a existência e a influência das tecnologias de informação e comunicação na vida desses indivíduos.

Assim, concluo que a ação mediadora das professoras-alunas, devido aos aspectos aqui discutidos, não está atingindo esta dimensão, principalmente no que

se refere ao uso e incorporação das tecnologias chamadas de 3ª geração, como o computador e a internet. Por outro lado, o uso de outros equipamentos como TV, vídeo e aparelho de som, de forma geral, não corrobora com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, pois os dados levantados nesta pesquisa demonstram uma utilização que não está levando em conta as características da sociedade atual e suas aceleradas transformações, nem o caráter das TICs como mediadores instrumentais na prática pedagógica.

Nesta reflexão, minha compreensão é que as TIC devem ser utilizadas colaborando com a definição de uma nova perspectiva educacional que busque preparar cidadãos para viver na sociedade atual, que se encontra em acelerado processo de apropriação das novas tecnologias de informação e comunicação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo principal verificar se o Curso de Pedagogia – Modalidade a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, ancorado em pressupostos teórico-metodológicos da abordagem Histórico-Cultural, promoveu mudanças na prática pedagógica dos professores-alunos em suas escolas. Analisando os resultados encontrados, verifiquei que os mesmos poderão servir de subsídio para o debate acerca da formação de futuros professores, bem como contribuir para projetos comprometidos de educação a distância em nosso país. Considero que o conhecimento aqui adquirido sobre o objeto de estudo – formação de professores – e o foco de interesse nesta pesquisa – as influências dos pressupostos teórico-metodológicos (a Teoria Histórico-Cultural) do Curso de Pedagogia Modalidade a Distância da UDESC na prática pedagógica desenvolvida pelos professores-alunos em suas instituições escolares, e a incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação nestas práticas escolares, não é global, nem muito menos absoluto, mas sim um conjunto significativo de referências que apresentam certa relevância ao se conjecturar sobre o tema.

A EAD está se constituindo como uma política pública que poderá auxiliar no aumento dos índices de acesso ao ensino superior em nosso país. Assim, as diretrizes governamentais pretendem criar um número expressivo de vagas para cursos universitários na modalidade a distância. Não há que se duvidar que a EAD

leva a educação a milhares de pessoas que jamais teriam condições de freqüentar uma universidade na modalidade presencial. Os números evidenciam este fenômeno. Tomemos como exemplo a própria UDESC, que no ano de 2004 formou cerca de 3200 pedagogos, em seu curso na modalidade a distância. Com sua estrutura na modalidade presencial, o Centro de Ciências da Educação/Faculdade de Educação, que funciona desde 1964 e vem formando pedagogos desde 1967, a UDESC licenciou, até o ano de 2004 (portanto, ao longo de 37 anos), 3237 pedagogos¹⁴.

Cabe-nos aqui retomar a discussão sobre a questão da qualidade dos cursos na modalidade a distância já oferecidos ou que serão constituídos. É evidente o aumento da demanda por cursos a distância. E, para que se mantenha a credibilidade nesses projetos, as organizações que oferecem essa modalidade de ensino, sejam públicas ou privadas, precisarão repensar as suas ações, com intenção efetiva de desenvolver atividades que resultem em benefícios à sociedade e não somente “legislar em causa própria”, buscando interesses financeiros e deixando de cumprir a proposta de democratização do ensino com qualidade social. A EAD, por si só, não garante uma contribuição significativa à solução dos problemas educacionais do Brasil. Ao se refletir sobre a utilização da EAD na formação de professores, reforço ainda mais esta necessidade. É preciso que estes cursos tenham, entre outros alicerces, uma fundamentação teórica consistente e bem trabalhada com os alunos, que redunde em mudanças qualitativas na prática pedagógica de seus alunos.

Inicialmente, os resultados da pesquisa mostram que o curso favoreceu o crescimento pessoal e profissional das professoras-alunas, fazendo-as sentirem-se

¹⁴ Dados obtidos junto à Secretaria Acadêmica da FAED/CCE/UDESC.

mais competentes e mais bem preparadas para o exercício da docência. Foi possível perceber um estado de elevada auto-estima, principalmente porque muitas jamais imaginavam conseguir se formar em uma universidade. Elisete, professora de Educação Infantil demonstrou isso em seu depoimento:

Sim mudei muito. Aliás, aqui no CEI nós mudamos muito. Às vezes ficamos conversando sobre isso, como as coisas estão diferentes. Quanta coisa que eu não entendia no comportamento das crianças que agora eu já sei. Eu sei que não sei tudo, mas consigo lidar melhor agora com as reações das crianças. Me sinto mais feliz. Fico orgulhosa de mim mesma. Quando lembro da minha família, meus filhos já moços me vendo na formatura, fico emocionada. Como faz bem pra gente. Minha auto-estima está nas nuvens.

Além deste aspecto, foi possível constatar que a maioria das professoras que se formaram no Curso de Pedagogia-Modalidade a Distância da UDESC promoveram algumas mudanças em suas práticas pedagógicas, deixando transparecer características mediadoras em consonância com os pressupostos do curso.

Os dados obtidos com a pesquisa, em especial os depoimentos das professoras-alunas, confirmam parcialmente as minhas hipóteses, ao demonstrar mudanças em alguns aspectos relativos à prática pedagógica, condizentes com os princípios de uma prática mediadora e historicizada. É possível, então, afirmar que estas professoras tenham se apropriado parcialmente dos pressupostos teóricos do curso, o que lhes permitiu resignificar dimensões de suas práticas.

As informações levantadas e analisadas indicam que as professoras-alunas conceberam um novo entendimento para a relação professor/aluno. Considero que o aspecto mais destacado, relativo às mudanças, se deu no entendimento do papel do professor e do papel do aluno em sala de aula. Parece claro que reconhecem a

necessidade de desenvolver habilidades e competências para o aprimoramento da ação docente nos processos de interação professor/aluno.

As participantes, indicaram uma nova visão sobre a questão do desenvolvimento de trabalhos coletivos. Consideram relevante agora a participação dos familiares dos alunos na escola, bem como a parceria com os colegas de trabalho, levando em conta a importância do planejar em conjunto, discutindo idéias e buscando soluções para os problemas que enfrentam.

Outra dimensão destacada na pesquisa foi o entendimento do papel dos conteúdos escolares a serem trabalhados com os alunos. As professoras-alunas tornaram-se mais reflexivas em relação à questão dos conteúdos, no sentido de avaliar se os mesmos são significativos ao contexto social dos alunos e se podem contribuir para o seu desenvolvimento.

Diante dessas demonstrações de mudanças, é possível afirmar que o curso propiciou o estabelecimento de algumas dimensões da unidade teoria/prática no fazer pedagógico dos sujeitos da pesquisa, pois se fazem presentes implicações práticas dos pressupostos Histórico-Culturais na prática docente dos mesmos.

Tenho consciência de que o fato desta pesquisa estar baseada nos depoimentos das professoras-alunas nas entrevistas e nos dados do questionário não garante que efetivamente tenham ocorrido mudanças na prática pedagógica destas. Todavia os resultados alcançados são um indicativo de que mudanças significativas aconteceram.

Tentando melhor demonstrar os elementos percebidos na pesquisa que concorrem para a efetivação de uma prática pedagógica mediadora por parte das professoras-alunas, apresento as características que pude verificar:

- Valorização dos conhecimentos cotidianos dos alunos, ou seja, preocupação com o seu nível de desenvolvimento real;
- Utilização da função mediadora da linguagem, como instrumento para promover interações com e entre as crianças, com seus familiares e com os demais professores da sua escola/CEI;
- Atuação na zona de desenvolvimento proximal de seus alunos, promovendo o desenvolvimento;
- Promoção de atividades coletivas, posicionando-se como mediadoras do processo;
- Atuação enquanto facilitadoras e motivadoras da aprendizagem de seus alunos;
- Consideração para com os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, buscando trabalhar aquilo que é de interesse para a criança e seu contexto;
- Realização de planejamentos integrados;
- Desencadeamento de um processo de análise de sua prática à luz da teoria;
- Redefinição da função social do professor e da escola;
- Preocupação com a formação continuada;
- Reconhecimento da criança como sujeito social e de direitos.

Busquei, ainda, no desenvolvimento deste trabalho, refletir sobre a questão da integração das TICs à educação e confirmei o que muitos já disseram, que certamente existe necessidade de os cursos de formação de professores, em qualquer que seja a modalidade de ensino, assumirem a responsabilidade de refletir sobre como viabilizar esta integração. Concordo com Chaui (2003, p. 77), quando esta afirma que,

os cursos de formação necessitam assumir a responsabilidade primeira de proporcionar aos futuros professores uma análise crítica a respeito das relações sociais, históricas, políticas e econômicas do acelerado desenvolvimento das relações digitais e de suas implicações teórico-práticas no campo da educação, promovendo, conseqüentemente, o repensar do papel social da escola e do professor.

As análises realizadas a partir dos dados obtidos e a minha experiência como tutora do curso fizeram-me constatar que não ocorreu junto aos sujeitos da pesquisa, no curso em estudo, parte do que considero necessário para que um curso universitário, em especial na modalidade a distância, propicie a seus alunos à apropriação do uso educativo das tecnologias de informação e comunicação, principalmente o computador, entendendo-os como ferramentas para contribuir no trabalho pedagógico, segundo a abordagem mediadora sócio-histórica. O que pude perceber foram indícios de mudanças ou intenções de transformação na prática pedagógica, mesmo por parte daqueles que não estão utilizando as TICs no processo educacional.

Acredito que é urgente refletir acerca do estágio de desenvolvimento de nossa sociedade, para que as tecnologias possam de fato ser entendidas no seu potencial mediador para formação de indivíduos competentes, críticos, conscientes e preparados para a ação docente na realidade em que vivem. Como professores, nosso papel principal é criar condições para as crianças e os jovens interpretarem dados, relacioná-los e contextualizá-los. Temos que assumir o papel de facilitadores. Como diria Belloni (2001, p.26), “desenvolver nas crianças as aptidões necessárias ao cidadão do século XXI”, e nesta perspectiva ela aponta como condição *sine qua non* a apropriação das novas TIC pela escola para que esta não se perca no tempo. Ao citar McLuhan, a autora reforça que a escola não desperdice energia preparando seus alunos para um mundo que já não existe.

Segundo GADOTTI (2000), na sociedade da informação, a escola deve servir de bússola para navegar nesse mar do conhecimento, cabendo a ela organizar um movimento global de renovação cultural, aproveitando-se de toda essa riqueza de informações.

Ao terminar este trabalho, tenho consciência de que dissertar sobre a formação de professores na modalidade a distância não é tarefa simples, pois este tema implica considerar múltiplos e complexos aspectos. Porém acredito que o processo de investigação e as discussões levantadas acerca do foco desta pesquisa poderão contribuir para a avaliação e conseqüente reestruturação e/ou reorganização dos trabalhos do CEAD/UDESC, bem como de cursos de formação de professores de um modo geral, fornecendo elementos de reflexão para a modalidade de EAD, em especial no ensino superior. As considerações apresentadas neste trabalho podem suscitar novas pesquisas, outras constatações, outras construções que, provavelmente, levantarão novos problemas e demonstrarão novas mudanças.

Heráclito de Éfeso, um dos grandes mestres da filosofia grega pré-socrática, 500 anos antes de Cristo, já dizia que o único fato permanente é a mudança. Afirmava que, no mundo, tudo flui, tudo se transforma, pois a essência da vida é a mutabilidade, e não a permanência. Parece que nos encontramos visivelmente em um tempo de mudanças. Não ao acaso, deparamo-nos com novas referências a orientar nossos pensamentos, nossas posturas e nossas práticas. A escola de hoje precisa mudar para atender as necessidades do homem do século XXI. Os professores, com sua prática pedagógica atenta à prática social, sob a égide da unidade teoria/prática são grandes responsáveis, por este processo de mudança.

Acredito que essas mudanças poderão contribuir para a construção de uma sociedade mais humana e justa.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. A indústria cultural: o iluminismo como mistificação de massas. *In*: LIMA, L. C. **Teoria da cultura de massa**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- ALMEIDA, M. E. **Proinfo**: informática e formação de professores, v. 1 e 2. Brasília: Ministério da Educação. SEED, 2000.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 2 ed. São Paulo: Papirus, 1998.
- BARRETO, R. G. (Org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância**: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quarlet, 2001.
- BEHRENS, M. A. et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.
- BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. São Paulo: Autores Associados, 2001.
- _____. (Org.). **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo: Loyola, 2002.
- _____. **Educação a distância**. São Paulo: Autores Associados, 2001.
- _____. Escola versus televisão: uma questão de linguagem. **Educação & Sociedade**. Campinas, n. 52, 1995.
- _____. Tecnologia e formação de professores: rumo a uma pedagogia pós-moderna? **Educação & Sociedade**. Campinas, n. 65, 1998.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.
- BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. São Paulo: Papirus, 1996.
- CARDOSO, A. M. L. As rádios comunitárias e a cidadania: democratizando a palavra para democratizar a sociedade. **Vozes & Diálogo**, Florianópolis, n. 5, 2001.
- COPPETE, M. C. **Currículo**. Florianópolis: Florianópolis: UDESC/CEAD, 2003. (Caderno pedagógico).

CHAUI, M. A. Universidade pública sob novas perspectivas. In: **Conferência de abertura da ANPED**. Poços de Caldas, MG, 2003.

CHAVES, E. Ensino a distância: conceitos básicos / Resumo da palestra de Alvin Tofler. Disponível em: <<http://www.edutecnet.com.br>>. Acesso em: nov. 2003 e jan. 2004.

ECO, U. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

FAGHERAZZI, M. A.; BUENO, V. F. **Didática**: uma perspectiva de (re)significação da prática docente. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2002. (Caderno Pedagógico).

FERRÉS, J. **A televisão subliminar**: socializando através de comunicações despercebidas. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FOLHA ONLINE – seção: Educação. Disponível em: <<http://www.folha.uol.com.br>>. Acesso em 25 de setembro de 2004.

KALINKE, M. A. **Para não ser um professor do século passado**. Curitiba: Expoente, 1999.

LEONTIEV, A. **Actividad, consciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. **As tecnologias da inteligência**. São Paulo: Editora 34, 1996.

LIGUORI, L. M. As Novas Tecnologias de informação e da comunicação no campo dos velhos problemas e desafios educacionais. In: LITWIN, Edith. **Tecnologia educacional**: Porto Alegre: Artmed, 1997.

LUCENA, C.; FUKS, H. **A educação na era da Internet**: professores e aprendizes na Web. Rio de Janeiro: Clube do Futuro, 2000.

MAIA, C. **Guia brasileiro de educação a distância 2002/2003**. São Paulo: Esfera, 2002.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Centro de Ensino a Distância. **Manual do aluno**: Curso de pedagogia a distância. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2001a.

_____. **Manual do tutor:** Curso de pedagogia a distância. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2001b.

MARTINS, B. O. S. M.; MARTINS, R. K. **Desenvolvimento Infantil.** Florianópolis: UDESC/CEAD, 2003. (Caderno Pedagógico).

MENEZES, M. B. A educação a distância na atualidade. In: MEC. Secretaria de educação a distância. **Perspectiva da educação a distância.** Brasília, 1998.

MEC. Secretaria de educação a distância. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seed>>. Acesso em 31/3/05.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Brasil: Cortez, 2002.

NEDER, M. L. C. **A formação do professor a distância:** desafios e inovações na direção de uma prática transformadora. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** 2 ed., Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky, Aprendizado e desenvolvimento:** um processo histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

_____. **“Vygotsky e o processo de formação de conceitos”.** In: LA TAILLE, I. et al. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo, Summus, 1992.

PABLO DEL RÍO, A. A. Educação e desenvolvimento: a teoria de Vygotsky e a zona de desenvolvimento próximo. In: COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A. **Desenvolvimento Psicológico e Educação.** v. 2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. (Psicologia da Educação).

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. 3 ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

PÉREZ, F. G., CASTILLO, D. P. **Mediación pedagógica:** apuntes para una educación a distancia alternativa. IIME-EDUSAC-1. Guatemala: Centroamérica, 1996. (Colección Programa Edusac).

PIMENTEL, N. O ensino a distância na formação de professores. **Perspectiva,** Florianópolis, n. 24, 1995.

PRETI, O. (org.). **Educação a Distância:** inícios e indícios de um percurso. Cuiabá: UFMT/ NEAD/IE, 1996.

PRETTO, N. L. Linguagens e tecnologias na educação. Disponível em <<http://www.ufba.br/~Pretto/textos/endipe2000>>. Acesso em: jan. 2004.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2002.

REVISTA NOVA ESCOLA. jun./jul. 2002.

REVISTA TV ESCOLA. n. 32, ago./set. 2003.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de psicologia geral**. Lisboa: Estampa, 1972.

SANTOS, Neri dos. **A era do conhecimento: os novos desafios para os profissionais de engenharia**. In: 5º CRONGRESSO NACIONAL DE PROFISSIONAIS/ 61ª SEMANA OFICIAL DE ENGENHARIA, ARQUITETURA E AGRONOMIA, 2004, São Luiz –MA.

SARTORI, A. S. et al. **Tecnologia, educação e aprendizagem**. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2002a. (Caderno Pedagógico).

SARTORI, A. S. et al. **Metodologia da educação a distância**: educação a distância: resposta pedagógica aos desafios da educação contemporânea. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2002b. (Caderno Pedagógico).

SOUZA, A. R. B. de et al. **Prática Pedagógica / Prática de Ensino**. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2002. (Cadernos Pedagógicos 1 e 2).

STEWART, T. A. **Capital intelectual**: a nova vantagem competitiva das empresas. 6 ed., Rio de Janeiro: Campus, 1998.

TURKLE, S. **A Vida no Ecrã**. Lisboa: Relógio d'Água, 1997.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Hemeroteca. Apresenta endereços de *sites* ligados à educação. Disponível em< <http://www.virtual.udesc.br>>. Acessado em vários momentos da pesquisa.

UNIVERSIDADE VIRTUAL PÚBLICA DO BRASIL. Disponível em; <<http://www.unirede.br/index.html>>. Acessado em vários momentos da pesquisa.

VANDER VEER, R., VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Loyola/Unimarco, 1996.

VIGOTSKY, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Obras escogidas**. Epílogo. v. 1. Madrid: Visor/MEC, 1996.

ANEXOS

ANEXO 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Orientadora: Dr^a Edel Ern

Aluna: Angelita Pereira

Caro Professor(a) Aluno(a):

Esta pesquisa insere-se como atividade da minha formação em nível de pós-graduação e objetiva cumprir os requisitos necessários para o desenvolvimento do Curso de Mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

As respostas que você apresentar servirão para a análise do Curso de Pedagogia – Modalidade a Distância da UDESC, e irão auxiliar na elaboração de minha dissertação de Mestrado. Serão utilizadas tão somente para este fim, sendo resguardada, por princípio ético, a identidade dos sujeitos que participarem e colaborarem com o presente trabalho. Suas respostas ficarão anônimas.

O presente instrumento de pesquisa objetiva avaliar dimensões relativas a sua formação universitária junto ao Curso de Pedagogia – Modalidade a Distância que você está concluindo.

As questões propostas não objetivam avaliá-lo como aluno, mas sim buscar, a partir de suas respostas, compreender as dimensões da formação universitária que contribuíram para as mudanças na sua prática pedagógica.

Responda as questões de forma sincera, objetiva e comprometida com a melhoria do seu Curso.

Bom trabalho e obrigado pela sua colaboração.

Palhoça, 18 de outubro de 2004.

Professora Angelita Pereira.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO
Orientadora: Dr^a Edel Ern
Aluna: Angelita Pereira

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES-ALUNOS

Dados Pessoais

Data de nascimento ____/____/____

Sexo: ()M ()F

Núcleo/Município:

A) Marque com um X o curso de Ensino Médio e/ou Graduação que frequenta ou frequentou.

A.1) Ensino Médio –Magistério () Ano de conclusão _____

A.2) Ensino Médio – Magistério Ad. Ed. Infantil () Ano de conclusão _____

A.3) Ensino Médio – Outra habilitação () Ano de conclusão _____

A.4) Curso de Graduação (que não seja o de Pedagogia) ()

Qual curso? _____

Ano de conclusão ou previsão de conclusão _____

A.5)Exerce a profissão de professor há quanto tempo?

B) Avalie se você está mudando (ou mudou) sua prática pedagógica nas seguintes dimensões, em função da sua formação neste Curso de Pedagogia a distância.

Na escala utilizada, considere o valor 5 para a mudança maior, ou mais significativa, ou ainda, quanto mais você concorda com a pergunta ou afirmativa, mais alta na escala será sua avaliação, se você não concorda mais baixa será então sua avaliação.

Observe a escala abaixo, para melhor dimensionar suas escolhas:

- ▶ 5 – Considera 100% de mudança ou concorda totalmente;
- ▶ 4 – Considera 75% de mudança ou concorda quase totalmente;
- ▶ 3 – Considera 50% de mudança ou concorda parcialmente;
- ▶ 2 – Considera 25% de mudança ou concorda em poucos aspectos;
- ▶ 1 – Considera que não houve praticamente nenhuma mudança, ou não concorda.

.....
B.1) A sua prática pedagógica mudou ou está mudando?

B.1.1) Quanto a dimensão do fazer pedagógico:

- | | |
|--|------------------|
| • Incorporou uma teoria do conhecimento que explica a relação aluno / conhecimento. | 5 4 3 2 1 |
| • Utiliza-se de um entendimento da relação entre o desenvolvimento do seu aluno e os Processos de aprendizagem do mesmo. | 5 4 3 2 1 |
| • No planejamento de ensino e na prática em sala de aula utiliza-se de um entendimento da relação teoria-prática. | 5 4 3 2 1 |
| • Está incluída a mediação com o contexto sociocultural de seus alunos. | 5 4 3 2 1 |
| • Na sua prática hoje, você se considera crítico sendo capaz de avaliar seu próprio trabalho. | 5 4 3 2 1 |

B.1.2) Quanto a relação professor/aluno:

- Você verificou mudanças no seu entendimento desta relação? 5 4 3 2 1
- As mudanças (sejam em qualquer escala) no entendimento desta relação melhoraram o seu trabalho como professor? 5 4 3 2 1
- Reconhecendo no seu aluno como ocorre o processo de aquisição do conhecimento, auxiliou-o no exercício da docência? 5 4 3 2 1
- Você considera os conhecimentos cotidianos dos seus alunos ao realizar o planejamento do processo de ensino-aprendizagem? 5 4 3 2 1
- O reconhecimento da criança como sujeito de direitos ao nível sociocultural, psicológico, isto é, enquanto cidadão, facilita o seu fazer pedagógico? 5 4 3 2 1

B.1.3) Quanto a relação com os pais e familiares dos alunos:

- Houve mudança facilitando a interação dos mesmos com você? 5 4 3 2 1
- Houve melhora na interação dos mesmos com a escola? 5 4 3 2 1
- Os pais acompanham mais as atividades escolares dos filhos? 5 4 3 2 1
- Você passou a ter mais retorno dos pais acerca das dificuldades e problemas que seus alunos enfrentam no cotidiano da sala de aula? 5 4 3 2 1
- Você passou a ter mais conhecimento dos conflitos enfrentados pelos seus alunos em casa e na sua comunidade? 5 4 3 2 1

B.1.4) Quanto a sua relação com os outros professores e a Equipe Pedagógico-Administrativa ocorreu:

- O estabelecimento de uma relação mais integradora nas práticas educativas? 5 4 3 2 1
- O interesse em trabalhar buscando integrar as ações previstas no Projeto Político-Pedagógico? 5 4 3 2 1
- O desenvolvimento de uma prática de planejamento através de projetos? 5 4 3 2 1
- O interesse em trocar experiências visando a melhoria da prática docente? 5 4 3 2 1
- Uma maior frequência na participação junto às ações que exigiam um conhecimento maior do trabalho escolar? 5 4 3 2 1

B.1.5) Quanto a sua compreensão acerca dos conteúdos curriculares trabalhados nas escolas, como você classifica as colocações abaixo:

- Os conteúdos estão relacionados com a compreensão do ser humano e da sociedade. 5 4 3 2 1
- Os conteúdos devem ser significativos ao contexto onde o aluno se insere. 5 4 3 2 1
- A escolha dos temas dos projetos deve partir do interesse coletivo e estar ancorado no Projeto Político Pedagógico da escola. 5 4 3 2 1
- É necessário considerar o nível de desenvolvimento real dos alunos e incidir na zona de desenvolvimento proximal, ao trabalhar com novos conteúdos. 5 4 3 2 1
- Ao professor cabe o papel de mediador da aprendizagem ao trabalhar os conteúdos escolares. 5 4 3 2 1

B.1.6) Quanto a sua compreensão acerca do papel do professor e da sua competência técnica:

- Houve mudança na medida em que ocorreu o entendimento do seu papel para mediar os conteúdos curriculares de forma competente. 5 4 3 2 1
- A compreensão do educador enquanto mediador do conhecimento implica o entendimento do desenvolvimento de habilidades e competências teórico-metodológicas necessárias para esta prática mediadora. 5 4 3 2 1
- Uma das funções principais do educador é facilitar a aprendizagem de seus alunos. 5 4 3 2 1
- Competência e compromisso do educador implicam em ensinar tudo certinho. 5 4 3 2 1
- Os saberes que os seus alunos trazem de seus contextos pouco ajudam na sua prática educativa. 5 4 3 2 1

B.1.7) Quanto a sua compreensão acerca da relação teoria-prática:

- Você compreende a existência da relação entre teoria e prática? 5 4 3 2 1
- Entende que teoria ajuda muito? 5 4 3 2 1
- Concebe uma relação de unidade dialética entre teoria e prática? 5 4 3 2 1
- Acredita que a prática é muito mais importante do que a teoria? 5 4 3 2 1
- Na sua prática o importante é que o aluno aprenda independente de teorias? 5 4 3 2 1

B.2)) Algum outro aspecto sobre as possíveis mudanças na sua prática pedagógica, em função da sua formação neste Curso de Pedagogia a distância que você queira comentar? Por favor, faça-o:

[illegible]

C) Na dimensão relativa ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas, responda as questões a seguir:

Na escala utilizada, considere o valor 5 como aquele que mais aproxima-se de SIM, e quanto mais baixo o valor mais aproxima-se de NÃO.

C.1) As novas tecnologias de informação e comunicação são ferramentas necessárias para a sua prática educativa, enquanto freqüentador do Curso de Pedagogia – Modalidade a Distância?

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

C.2) A utilização das novas tecnologias de informação e comunicação na sala de aula auxilia a prática docente?

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

C.3) A Instituição onde você trabalha dispõem de:

TV	() sim () não	Quantas?_____
Vídeo-cassete	() sim () não	Quantos?_____
Retroprojektor	() sim () não	Quantos?_____
Antena Parabólica	() sim () não	Tipo?_____
Computadores para Professores	() sim () não	Quantos?_____
Computadores para Alunos	() sim () não	Quantos?_____
Outro recurso tecnológico?	() sim () não	Quais?_____

C.4) Caso alguma das respostas, da questão anterior, seja positiva, de que forma são usados?

C.5) Como você vê a relação professor/aluno e aluno/aluno durante uma aula onde, por exemplo, o computador é usado como mediador pedagógico?

ANEXO 2 ENTREVISTA

ROTEIRO BASE

1. Você percebe mudanças em sua prática pedagógica após conclusão do Curso de Pedagogia na Modalidade a Distância? Em que aspectos?
2. Como você avalia hoje a sua relação enquanto educadora com os pais ou familiares de seus alunos?
3. Como você descreve hoje a sua relação profissional com os outros professores e demais profissionais de sua escola/CEI?
4. De que maneira você seleciona os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula com seus alunos? O que você leva em consideração ao fazer esta seleção?
5. Qual é a função do professor?
6. Como você descreve a função social do professor?
7. Você considera importante a teoria que estudou no Curso?
8. Você consegue relacionar sua prática com a teoria que estudou?
9. Que contribuições a teoria trouxe para sua prática pedagógica?
10. Qual sua opinião sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação em ambientes escolares?
11. Como são utilizados os aparelhos tecnológicos disponíveis em sua escola/CEI?
12. Por que a maioria das escolas não tem o uso habitual das TICs em suas atividades diárias?
13. Sua formação lhe proporcionou suficiente conhecimento neste aspecto?
14. Você sabe trabalhar com os recursos do computador e da internet?
15. Quais foram os materiais mais utilizados por você enquanto aluna de um curso na modalidade à distância?

ANEXO 3

DECRETO N. 2.494, DE 10 DE FEVEREIRO DE 1998.

Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei 9.394/96)

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV da Constituição, e de acordo com o disposto no art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

DECRETA:

Art. 1º Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Parágrafo Único – Os cursos ministrados sob a forma de educação a distância serão organizados em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horários e duração, sem prejuízo, quando for o caso, dos objetivos e das diretrizes curriculares fixadas nacionalmente.

Art. 2º Os cursos a distância que conferem certificado ou diploma de conclusão do ensino fundamental para jovens e adultos, do ensino médio, da educação profissional, e de graduação serão oferecidos por instituições públicas ou privadas especificamente credenciadas para esse fim, nos termos deste Decreto e conforme exigências pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

§ 1º A oferta de programas de mestrado e de doutorado na modalidade a distância será objeto de regulamentação específica.

§ 2º O Credenciamento de Instituição do sistema federal de ensino, a autorização e o reconhecimento de programas a distância de educação profissional e de graduação de qualquer sistema de ensino, deverão observar, além do que estabelece este Decreto, o que dispõem as normas contidas em legislação específica e as regulamentação a serem fixadas pelo Ministro de Educação e do Desporto.

§ 3º A autorização, o reconhecimento de cursos e o credenciamento de Instituições do sistema federal de ensino que ofereçam cursos de educação profissional a distância deverão observar, além do que estabelece este Decreto, o que dispõem as normas contidas em legislação específica.

§ 4º O credenciamento das Instituições e a autorização dos cursos serão limitados a cinco anos, podendo ser renovados após a avaliação.

§ 5º A avaliação de que trata o parágrafo anterior, obedecerá a procedimentos, critérios e indicadores de qualidade definidos em ato próprio, a ser expedido pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

§ 6º A falta de atendimento aos padrões de qualidade e a ocorrência de irregularidade de qualquer ordem serão objeto de diligências, sindicância, e, se for o caso, de processo administrativo que vise a apurá-los, sustentando-se, de imediato, a tramitação de pleitos de interesse da instituição, podendo ainda acarretar-lhe o descredenciamento.

Art. 3º A matrícula nos cursos a distância do ensino fundamental para jovens e adultos, médio e educação profissional será feita independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação que define o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino.

Parágrafo Único – A matrícula nos cursos de graduação e pós-graduação será efetivada mediante comprovação dos requisitos estabelecidos na legislação que regula esses níveis.

Art. 4º Os cursos a distância poderão aceitar transferência e aproveitar créditos obtidos pelos alunos em cursos presenciais, da mesma forma que as certificações totais ou parciais obtidas em cursos a distância poderão ser aceitas em cursos presenciais.

Art. 5º Os certificados e diplomas de cursos a distância autorizados pelos sistemas de ensino, expedidos por instituições credenciadas e registrados na forma da lei, terão validade nacional.

Art. 6º Os certificados e diplomas de cursos a distância emitidos por instituições estrangeiras, mesmo quando realizados em cooperação com instituições sediadas no Brasil, deverão ser revalidados para gerarem efeitos legais, de acordo com as normas vigentes para o ensino presencial.

Art. 7º A avaliação do rendimento do aluno para fins de promoção, certificação ou diplomação, realizar-se-á no processo por meio de exames presenciais, de responsabilidade da Instituição credenciada para ministrar o curso, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto autorizado.

Parágrafo Único: Os exames deverão avaliar competência descritas nas diretrizes curriculares nacionais , quando for o caso, bem como conteúdos e habilidades que cada curso se propõe a desenvolver.

Art. 8º Nos níveis fundamental para jovens e adultos, médio e educação profissional, os sistemas de ensino poderão credenciar instituições exclusivamente para a realização de exames finais, atendidas às normas gerais da educação nacional.

§ 1º Será exigência para credenciamento dessas Instituições a construção e manutenção de banco de itens que será objeto de avaliação periódica.

§ 2º Os exames dos cursos de educação profissional devem contemplar conhecimentos práticos, avaliados em ambientes apropriados.

§ 3º Para exame dos conhecimentos práticos a que refere o parágrafo anterior, as Instituições credenciadas poderão estabelecer parcerias, convênios ou consórcios com Instituições especializadas no preparo profissional, escolas técnicas, empresas e outras adequadamente aparelhadas.

Art. 9º O Poder Público divulgará, periodicamente, a relação das Instituições credenciadas, recredenciadas e os cursos ou programas autorizados.

Art. 10º As Instituições de ensino que já oferecem cursos a distância deverão, no prazo de um ano da vigência deste Decreto, atender às exigências nele estabelecidas.

Art. 11º Fica delegada competência ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, em conformidade ao estabelecimento nos art. 11 e 12 do Decreto-Lei nº 200 de 25 de Fevereiro de 1967, para promover os atos de credenciamento de que trata o § 1º do art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das Instituições vinculadas ao sistema federal de ensino e das Instituições vinculadas ao sistema federal de ensino e das Instituições de educação profissional e de ensino superior demais sistemas. (Alterado pelo Decreto n. 2561/98)

Art. 12º Fica delegada competência às autoridades integrantes dos demais sistemas de ensino de que trata o art. 80 da Lei 9.394, para promover os atos de credenciamento de Instituições localizadas no âmbito de suas respectivas atribuições, para oferta de cursos a distância dirigidos à educação de jovens e adultos e ensino médio. (Alterado pelo Decreto n. 2561/98)

Art. 13º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de fevereiro de 1998, 117º dia da Independência e 110º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO – Presidente da República

PAULO RENATO SOUZA – Ministro de Estado da Educação e Cultura

DECRETO N.º 2.561, DE 27 DE ABRIL DE 1998

Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e de acordo com o disposto no art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

D E C R E T A :

Art. 1º Os arts. 11 e 12 do Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, passam a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 11. Fica delegada competência ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, em conformidade ao estabelecido nos arts. 11 e 12 do Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, para promover os atos de credenciamento de que trata o §1º do art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das instituições vinculadas ao sistema federal de ensino e das instituições de educação profissional em nível tecnológico e de ensino superior dos demais sistemas." (NR)

"Art. 12. Fica delegada competência às autoridades integrantes dos demais sistemas de ensino de que trata o art. 8º da Lei nº 9.394, de 1996, para promover os atos de credenciamento de instituições localizadas no âmbito de suas respectivas atribuições, para oferta de cursos a distância dirigidos à educação de jovens e adultos, ensino médio e educação profissional de nível técnico." (NR)

Art. 2º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 27 de abril de 1998; 177º da Independência e 110º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO
Paulo Renato Souza

Portaria Ministerial MEC - nº 301, de 7 de Abril de 1998

(Diário Oficial de 9 de abril de 1998)

O MINISTRO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, no uso de suas atribuições, considerando: o disposto na Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e no Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998; e a necessidade de normatizar os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância, resolve:

Art. 1º A instituição de ensino interessada em credenciar-se para oferecer cursos de graduação e educação profissional em nível tecnológico a distância deverá apresentar solicitação ao Ministério da Educação e do Desporto, a ser protocolada no Protocolo Geral do MEC ou na DEMEC da unidade da federação respectiva.

§ 1º A instituição de ensino interessada em credenciar-se para oferecer cursos de educação fundamental dirigidos à educação de jovens e adultos, ensino médio e a educação profissional em nível técnico, deverá apresentar solicitação às autoridades integrantes dos respectivos sistemas.

§ 2º As instituições poderão, em qualquer época, apresentar as solicitações de credenciamento de que trata esta Portaria.

Art. 2º O credenciamento da instituição levará em conta os seguintes critérios:

I – breve histórico que contemple localização da sede, capacidade financeira, administrativa, infra-estrutura, denominação, condição jurídica, situação fiscal e parafiscal e objetivos institucionais, inclusive da mantenedora;

II – qualificação acadêmica e experiência profissional das equipes multidisciplinares - corpo docente e especialistas nos diferentes meios de informação a serem utilizados - e de eventuais instituições parceiras;

III – infra-estrutura adequada aos recursos didáticos, suportes de informação e meios de comunicação que pretende adotar;

IV – resultados obtidos em avaliações nacionais, quando for o caso;

V – experiência anterior em educação no nível ou modalidade que se proponha a oferecer.

Art. 3º A solicitação para credenciamento do curso de que trata o § 1º deverá ser acompanhada de projeto, contendo, pelo menos, as seguintes informações:

I – estatuto da instituição e definição de seu modelo de gestão institucional, incluindo organograma funcional, descrição das funções e formas de acesso a cada cargo, esclarecendo atribuições acadêmicas e administrativas, definição de mandato, qualificação mínima exigida e formas de acesso para os cargos diretivos ou de coordenação, bem como a composição e atribuições dos órgãos colegiados existentes;

II – elenco dos cursos já autorizados e reconhecidos, quando for o caso;

III – dados sobre o curso pretendido: objetivos, estrutura curricular, ementas, carga horária estimada para a integralização do curso, material didático e meios instrucionais a serem utilizados;

IV – descrição da infra-estrutura, em função do projeto a ser desenvolvido: instalações físicas, destacando salas para atendimento aos alunos; laboratórios; biblioteca atualizada e informatizada, com acervo de periódicos e livros, bem como fitas de áudio e vídeos; equipamentos que serão utilizados, tais como: televisão, videocassete, audiocassete, equipamentos para vídeo e teleconferência, de informática, linhas telefônicas, inclusive linhas para acesso a redes de informação e para discagem gratuita e aparelhos de fax à disposição de tutores e alunos, dentre outros;

V – descrição clara da política de suporte aos professores que irão atuar como tutores e de atendimento aos alunos, incluindo a relação numérica entre eles, a possibilidade de acesso à instituição, para os residentes na mesma localidade e formas de interação e comunicação com os não-residentes;

VI – identificação das equipes multidisciplinares - docentes e técnicos - envolvidas no projeto e dos docentes responsáveis por cada disciplina e pelo curso em geral, incluindo qualificação e experiência profissional;

VII – indicação de atividades extracurriculares, aulas práticas e estágio profissional oferecidos aos alunos;

VIII – descrição do processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação e da avaliação do rendimento do aluno ao longo do processo e ao seu término.

§ 1º O projeto referido no *caput* deste artigo será integralmente considerado nos futuros processos de avaliação e credenciamento da instituição.

§ 2º Sempre que houver parceria entre instituições para a oferta de cursos a distância, as informações exigidas neste artigo estendem-se a todos os envolvidos.

Art. 4º As informações apresentadas pela proponente poderão ser complementadas pela Secretaria de Ensino Superior - SESu e Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC, com informações adicionais da Secretaria de Educação a Distância – SEED, podendo incluir outras, prestadas por órgãos do MEC ou por instituições de reconhecida competência na área de educação a distância.

Art. 5º A Secretaria de Ensino Superior - SESu, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC, respectivamente no que diz respeito à educação superior e educação profissional, e a Secretaria de Educação a Distância - SEED, completado o conjunto de informações, constituirão uma comissão de credenciamento, especialmente designada para avaliar a documentação apresentada e verificar, *in loco*, as condições de funcionamento e potencialidades da instituição.

§ 1.º O credenciamento de instituições para oferecer cursos de graduação a distância se dará com o ato legal de funcionamento de seus cursos.

§ 2.º Sempre que as instituições interessadas em credenciar-se para oferecer cursos de graduação a distância não estiverem credenciadas como instituições de educação superior para o ensino presencial, deverão apresentar, no projeto de que trata a art. 3.º desta Portaria, as informações e dados previstos no art. 2.º da Portaria MEC n.º 640, de 13 de maio de 1997.

Art. 6º A comissão de credenciamento, uma vez concluída a análise da solicitação, elaborará relatório detalhado, no qual recomendará ou não o credenciamento da instituição.

Parágrafo único. A análise de que trata este artigo, no que se refere aos cursos de graduação a distância, será analisada pela comissão de credenciamento e pela SESU/MEC, atendendo ao disposto na Portaria n.º 640, de 1997, em tudo o que for aplicável.

Art. 7º O relatório da comissão, acompanhado da documentação pertinente, integrará o relatório da Secretaria de Ensino Superior - SESu e da Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC, que será encaminhado ao Conselho Nacional de Educação, para deliberação.

Art. 8º O parecer do Conselho Nacional de Educação de que trata o artigo anterior será encaminhado ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto para homologação.

§ 1º Havendo homologação de parecer favorável, pelo Ministro, o credenciamento far-se-á por ato do Poder Executivo.

§ 2º Em caso de homologação de parecer desfavorável, a instituição interessada só poderá solicitar novo credenciamento após o prazo de dois anos, a contar da data da homologação do parecer no Diário Oficial.

Art. 9º O reconhecimento de cursos superiores de graduação a distância autorizados e a autorização de novos cursos de graduação e cursos seqüenciais a distância, nas instituições credenciadas para a oferta de educação a distância, deverão obedecer o que dispõe a Portaria n.º 641, de 13 de maio de 1997, e n.º 887, de 30 de julho de 1997, no que for aplicável.

Art. 10 As instituições que obtiverem credenciamento para oferecer cursos a distância serão avaliadas para fins de credenciamento após cinco anos.

Art. 11 Será sustada a tramitação de solicitação de credenciamento de que trata esta Portaria, quando a proponente ou sua mantenedora estiverem submetidas a sindicância ou inquérito administrativo.

Art. 12 Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

PAULO RENATO SOUZA

Texto com a Minuta de decreto para regulamentação da educação a distância.**Versão disponibilizada para análise pública, em abril de 2005.**

Regulamenta o artigo 80 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre o credenciamento de instituições para a oferta de cursos e programas de educação, na modalidade a distância – EAD –, para a educação básica de jovens e adultos, educação profissional técnica de nível médio e para educação superior, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o artigo 84, inciso IV, da Constituição Federal, considerando a necessidade de regulamentar a oferta de educação a distância, nos termos do art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em consonância com o disposto no artigo 8º, § 1º, da mesma Lei,

DECRETA:**CAPÍTULO I****DAS DIRETRIZES BÁSICAS****Seção I****Da Definição, Características e Abrangência**

Art. 1º. Para os fins deste Decreto, define-se Educação a Distância a modalidade de processo educacional no qual a interação de educadores e educandos busca superar limitações de espaço e tempo, com a aplicação pedagógica de meios e tecnologias da informação e da comunicação e que tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

§1.º. A Educação a Distância organiza-se por sistemas de gestão e avaliação peculiares, objetivando a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Art. 2º. Este Decreto aplica-se às instituições de ensino públicas e privadas interessadas em ofertar cursos ou programas de educação, na modalidade a distância, para:

I - a educação básica de jovens e adultos;

II - a educação profissional técnica;

III - a educação superior, abrangendo os seguintes cursos:

- a) seqüenciais;
- b) de graduação;
- c) de especialização;
- d) de mestrado; e
- e) de doutorado;

Parágrafo único. Instituições não-educacionais de comprovada excelência em pesquisa técnico-científica interessadas em ofertar cursos de especialização, mestrado ou doutorado, na modalidade a distância, deverão observar o disposto neste Decreto, bem como a legislação específica em vigor.

Art. 3º. Cursos e programas ofertados na modalidade de educação a distância deverão estar em consonância com:

- I - os fins, princípios e objetivos da educação nacional;
- II - as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação para os respectivos níveis educacionais;
- III - as normas do respectivo sistema de ensino, bem como os respectivos referenciais de qualidade para o efetivo desenvolvimento e avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem;
- IV – a legislação específica em vigor que trata do atendimento apropriado a estudantes portadores de necessidades especiais.

§ 1º. O controle da frequência dos estudantes, quando das atividades curriculares presenciais obrigatórias, deverá estar disciplinado no projeto pedagógico do curso.

§ 2º. Os cursos ofertados na modalidade a distância poderão aceitar transferência e aproveitar estudos realizados pelos estudantes em cursos presenciais, da mesma forma que as certificações totais ou parciais obtidas nos cursos a distância poderão ser aceitas em outros cursos a distância e em cursos presenciais, desde que os estudos tenham sido realizados em cursos autorizados ou reconhecidos, ministrados em instituições devidamente credenciadas pelo Poder Público.

Art. 4º. Os diplomas e certificados de cursos e programas ofertados na modalidade a distância, expedidos por instituições credenciadas e registrados na forma da lei, serão equivalentes, para todos os efeitos, aos diplomas e certificados de cursos presenciais.

Seção II

Do Credenciamento de instituições para a oferta de EAD

Art. 5°. Para ofertar cursos e programas na modalidade a distância, as instituições de ensino interessadas deverão solicitar credenciamento prévio junto à União, nos termos deste Decreto, e mediante comprovação dos seguintes requisitos legais:

I - habilitação jurídica, regularidade fiscal e capacidade econômico-financeira, conforme dispõe a legislação em vigor;

II - qualificação técnico-pedagógica;

III - histórico de funcionamento da instituição de ensino;

IV - plano de desenvolvimento institucional (PDI), para as instituições de educação superior, que contemple a oferta de cursos na modalidade a distância;

V - plano de desenvolvimento escolar (PDE), para as instituições de educação básica, que contemple a oferta de cursos na modalidade a distância;

VI - projetos pedagógicos, com a concepção dos cursos e programas da educação a distância, respectivos currículos, número de vagas, sistema de avaliação e descrição detalhada dos serviços de suporte e atendimento remoto aos estudantes e em pólos de EAD, quando for o caso;

VII - corpo docente com as qualificações exigidas na legislação em vigor;

VIII - corpo técnico e administrativo qualificado;

IX - instalações físicas gerais e específicas adequadas à realização do projeto pedagógico, com especial atenção para os laboratórios e para a infra-estrutura física e técnica de suporte e atendimento remoto aos estudantes da educação a distância, inclusive, quando for o caso, o pólo de EAD, entendido como unidade operativa, geralmente organizada com o concurso de diversas_ instituições, para a execução descentralizada de algumas funções didático-administrativas de curso, consórcio, rede ou sistema de educação a distância;

X - bibliotecas adequadas, inclusive com acervo eletrônico e acesso por meio de redes de comunicação e sistemas de informação com regime de funcionamento e atendimento aos estudantes de educação a distância.

Parágrafo único. Poderão ser estabelecidos requisitos complementares aos dispostos neste artigo bem como a sua dispensa integral ou parcial no que diz respeito ao inciso I, no caso de instituições de ensino já credenciadas para a oferta de educação escolar presencial e que estejam em regular funcionamento.

CAPÍTULO II

DA OFERTA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA, NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Seção I

Das Normas para Credenciamento de Instituições e Autorização de Cursos e Programas

Art.6º. A União, em cumprimento ao que dispõem os artigos 8º, 9º, 10, 11 e 80 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e respectivos parágrafos, organizará, em regime de colaboração, a cooperação e integração entre os diferentes sistemas de ensino objetivando regulamentação de procedimentos para o credenciamento de instituições de ensino interessadas em oferecer, a distância, educação básica de jovens e adultos e educação profissional técnica.

§ 1º. O credenciamento citado no *caput*, poderá ser delegado, pela União, aos sistemas estaduais de educação, em ato próprio do Ministério da Educação.

§ 2º. O credenciamento da instituição, para a oferta de cursos ou programas mencionados no *caput* deste artigo, será concedida pelo prazo máximo de 5 (cinco) anos, podendo ser renovada mediante novo processo de avaliação.

§ 3º. O pedido de autorização do primeiro curso ou programa deverá ser realizado concomitantemente à solicitação de credenciamento da instituição.

§ 4º. A renovação de credenciamento e de autorização de cursos e programas deverão ser solicitadas, pelo menos 360 (trezentos e sessenta) dias antes do vencimento dos prazos concedidos.

Art. 7º. A instituição de ensino poderá ser descredenciada se, dos processos de supervisão e avaliação periódicas, realizados pelos respectivos sistemas de ensino, dos seus cursos e programas de educação a distância, resultar comprovação de irregularidades ou descumprimento das condições originalmente estabelecidas, só podendo retomar às suas atividades de educação a distância após novo processo de credenciamento.

Parágrafo único. As ocorrências de que trata o *caput* deste artigo serão objeto de diligência, sindicância e processo administrativo que visem a apurá-las na forma da legislação específica em vigor.

Art. 8º. Os sistemas de ensino, com fundamento no regime de colaboração, informarão os atos de credenciamento e de autorização praticados aos órgãos

normativos e executivos dos demais sistemas de ensino e à Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação.

Art. 9º. Os cursos e programas ofertados na modalidade a distância para a educação básica de jovens e adultos e educação profissional técnica terão sua oferta limitada à unidade da federação onde se localiza a sede da instituição.

Parágrafo único. A oferta dos cursos mencionados no *caput* deste artigo poderá ser estendida a outros Estados mediante celebração de atos de colaboração entre os órgãos competentes dos respectivos sistemas de ensino.

Art. 10. Os cursos e programas a distância na educação básica de jovens e adultos e na educação profissional técnica somente poderão ser implementados, nos moldes do que dispõe o art. 6º deste Decreto, após autorização dos órgãos competentes dos respectivos sistemas de ensino.

§ 1º. Os sistemas de ensino definirão, em regime de colaboração, critérios e normas adicionais que regulamentarão a autorização de cursos a distância em suas jurisdições.

§ 2º. As manifestações terminativas emitidas sobre credenciamentos, autorizações e renovações de autorização que trata este artigo são passíveis de recurso ao respectivo órgão normativo do correspondente sistema de ensino.

Seção II

Da Matrícula, Avaliação do Estudante e da Certificação

Art. 11. A matrícula em cursos e programas ofertados na modalidade a distância para educação básica de jovens e adultos poderá ser feita independentemente de escolarização anterior, obedecida a respectiva idade mínima e mediante avaliação do educando, que permita sua inscrição na etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino.

Art. 12. A avaliação de desempenho dos estudantes deverá ser realizada em processo e por produtos pela própria instituição de ensino credenciada para ministrar cursos ou programas de educação a distância, segundo critérios e procedimentos definidos no projeto pedagógico do curso autorizado.

Parágrafo único. As avaliações de estudantes de que trata o *caput* e que conduzem à promoção, conclusão de estudos e à obtenção de diplomas ou certificados deverão incluir avaliação final de natureza presencial, cujo valor será pelo menos equivalente ao da avaliação em processo.

Art. 13. Os estudantes dos cursos e programas para a educação de jovens e adultos ofertados

na modalidade a distância com duração inferior a dois anos (ensino fundamental) e um ano e meio (ensino médio) deverão ser submetidos a exames de suplência, para fins de conclusão do respectivo nível de ensino.

§ 1.º Os exames citados no *caput* serão realizados pelo órgão executivo do respectivo sistema de ensino ou por instituições por ele credenciadas.

§ 2º. Instituições que tenham competência reconhecida em avaliação de aprendizagem e não estejam sob sindicância ou respondendo a processo administrativo ou judicial, nem tenham, no mesmo período, estudantes inscritos nos exames citados no *caput* poderão ser credenciadas para realizar os exames de que trata o *caput* deste artigo.

CAPÍTULO III

DA OFERTA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Seção I

Das Normas para Credenciamento de Instituições e Oferta de Cursos e Programas

Art. 14. O credenciamento de instituição de ensino para a oferta de educação superior, na modalidade a distância, é de competência da União e deverá atender, além do disposto no neste Decreto, ao estabelecido na legislação e regulamentações específicas fixadas pelo Ministério da Educação.

§ 1º. O credenciamento de que trata o *caput* será concedido por prazo determinado, não superior a 5 (cinco) anos, o qual deverá ser definido na Portaria de Credenciamento.

§ 2º. A solicitação de credenciamento de instituição deverá ser acompanhada do projeto pedagógico de pelo menos 1 (um) curso ou programa.

§ 3º. Credenciamentos solicitados mediante projeto de curso de especialização ou seqüencial de formação específica, terão prazos de até dois anos.

§ 4º. O credenciamento da instituição deverá ser solicitado à União pelo menos 360 (trezentos e sessenta) dias antes do vencimento do prazo concedido no ato de credenciamento.

§ 5º. O credenciamento de que trata o *caput* só será possível se o Plano de Desenvolvimento Institucional pautar-se pelos referenciais de qualidade da

educação na modalidade a distância, definidos em Portaria do Ministério da Educação, e indicar estratégias e ações de capacitação concebidas para a implantação, consolidação e integração dos projetos pedagógicos dos cursos superiores nessa modalidade.

§ 6º. O não-atendimento aos referenciais de qualidade de que trata o parágrafo 5º deste artigo e a ocorrência de irregularidades, de qualquer ordem, serão objeto de diligências, sindicâncias e, se for o caso, de processo administrativo que vise a apurá-las e poderão resultar em descredenciamento da instituição de ensino, suscitando-se, de imediato, a tramitação de quaisquer pleitos da mesma, pertinentes à educação a distância.

Art.15. Enquanto não forem reconhecidos, os cursos de que trata o *caput* terão suas atividades presenciais limitadas à Unidade da Federação na qual se localiza a sede da instituição que os oferece.

§ 1º. Após o reconhecimento, os cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, na modalidade a distância, respeitado o número de vagas e demais exigências estipulados no ato de reconhecimento, poderão estender suas atividades presenciais a outras unidades da federação.

§ 2º. Excetua-se ao disposto no § 1º os casos em que, quando da apresentação do projeto de credenciamento, a instituição já tenha previsto a oferta de cursos e programas em outras unidades da Federação, envolvendo parcerias ou não.

Seção II

Da Criação, da Autorização, do Reconhecimento e da Renovação do Reconhecimento de cursos de Graduação e Seqüenciais de Formação Específica

Art. 16. As instituições que detêm prerrogativas de autonomia universitária, credenciadas para ministrar cursos superiores na modalidade a distância, poderão criar, organizar e extinguir, cursos e programas superiores de graduação e seqüenciais de formação específica na modalidade a distância.

Art. 17. As instituições isoladas de educação superior apenas poderão ofertar cursos superiores, na modalidade a distância mediante autorização prévia do órgão competente do respectivo sistema de ensino.

Art. 18. O reconhecimento e a renovação do reconhecimento de cursos de graduação e de cursos seqüenciais de formação específica, na modalidade a

distância, terão prazos limitados, os quais deverão ser especificados nos respectivos atos.

§ 1º. Os atos citados no *caput* para os cursos ofertados pelas instituições pertencentes ao sistema federal de ensino, dependem da realização de avaliação prévia do Ministério da Educação, cujo parecer deverá ser encaminhado para deliberação no Conselho Nacional de Educação.

§ 2º. Os atos citados no *caput* para os cursos ofertados pelas instituições credenciadas pela União, pertencentes aos sistemas estaduais de ensino, deverão atender às normas dos respectivos sistemas de ensino, além do disposto neste Decreto.

Art. 19. Nos atos de criação, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação e de cursos seqüenciais de formação específica, ofertados na modalidade a distância, deverá constar o número de vagas.

§ 1º, O número de vagas de que trata o *caput* deste artigo ou sua alteração será fixado pelas instituições detentoras de prerrogativas de autonomia universitária, as quais deverão observar capacidade institucional, tecnológica e operacional próprias para oferecer a modalidade de educação a distância.

§ 2º. O número de vagas de que trata o *caput* deste artigo será fixado, para as instituições isoladas de educação superior, mediante avaliação externa da sua capacidade institucional, tecnológica e operacional de oferecer educação a modalidade de educação a distância.

Art. 20. A duração mínima dos cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, ofertados na modalidade a distância, não poderá ser inferior à definida para os mesmos cursos na modalidade presencial.

Art. 21. O reconhecimento dos cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, ofertados na modalidade a distância, deverá ser solicitado no prazo definido pela legislação em vigor e será concedido por prazo limitado.

Parágrafo único. As renovações de reconhecimento subseqüentes deverão ser solicitadas com antecedência mínima de 360 (trezentos e sessenta) dias do vencimento do último prazo concedido.

Art. 22. Os cursos de graduação, ofertados na modalidade a distância, de Medicina, Odontologia, Psicologia e Direito, criados por instituições universitárias e autorizados para as demais instituições de educação superior, deverão ser submetidos, prévia e respectivamente, à manifestação do Conselho Nacional de Saúde e do Conselho

Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, com procedimento análogo ao dos cursos presenciais nessas áreas.

Art. 23. As instituições de ensino superior dos sistemas de ensino estaduais e municipais, credenciadas pela União para oferta de cursos e programas de educação superior na modalidade a distância, deverão informar ao Ministério da Educação, em formulário e calendário próprios, definidos em Portaria Ministerial, os dados sobre a criação, autorização e reconhecimento de seus cursos superiores na modalidade a distância.

Seção III

Da Avaliação da Instituição, da Avaliação da Aprendizagem e da Diplomação e Certificação dos Estudantes

Art. 24. As instituições de ensino que ministrem cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, na modalidade a distância, estarão sujeitas às avaliações da educação superior realizada pelo Ministério da Educação, obedecendo aos mesmos critérios e procedimentos estipulados na legislação específica em vigor, respeitadas as normas e procedimentos específicos aplicáveis às características da educação superior, ofertada na modalidade a distância.

Parágrafo único. Os resultados das avaliações mencionadas no *caput* serão também considerados para os procedimentos de credenciamento.

Art. 25. A matrícula nos cursos superiores a distância será efetivada mediante comprovação dos requisitos estabelecidos na legislação específica em vigor e atendimento às normas da instituição.

Art. 26. A avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção ou diplomação darse-á no processo, mediante o cumprimento das atividades programadas e a realização de exames presenciais periódicos sob a responsabilidade da instituição de ensino credenciada, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto pedagógico autorizado.

§ 1º. Os resultados dos exames presenciais periódicos referidos no *caput* deste artigo terão valor pelo menos equivalente aos demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância.

§ 2º. Os estudantes de cursos de graduação na modalidade a distância deverão ser inscritos pelas respectivas instituições de ensino nas avaliações nacionais correspondentes à sua área de diplomação.

§ 3º. Os cursos de graduação e seqüenciais, ofertados na modalidade a distância, poderão aceitar transferência e aproveitar estudos concluídos pelos estudantes em cursos presenciais do mesmo nível, da mesma forma que as certificações totais ou parciais obtidas nos cursos de graduação e seqüenciais, ofertados na modalidade a distância, poderão ser aceitas em cursos de graduação e seqüenciais presenciais, desde que os estudos sejam equivalentes em duração e valor formativo, tenham sido realizados em instituição de educação superior credenciada e em cursos autorizados ou reconhecidos.

§ 4º. Os diplomas de cursos a distância de graduação e seqüenciais de formação específica emitidos por instituições credenciadas, reconhecidos e registrados na forma da lei, terão validade nacional.

CAPÍTULO IV

DA OFERTA DE CURSOS E PROGRAMAS DE ESPECIALIZAÇÃO, MESTRADO E DOUTORADO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Seção I

Da Oferta de Cursos de Especialização a Distância

Art. 27. A oferta de cursos de especialização a distância por instituição credenciada para educação superior a distância deverá cumprir os demais dispositivos da legislação pertinente quanto à titulação do corpo docente, carga horária mínima, exames presenciais e apresentação de monografia ou de trabalho de conclusão de curso também presencial.

Parágrafo único. As instituições credenciadas que ofereçam especialização a distância informarão ao Ministério da Educação, nos termos do artigo 22 deste Decreto, os dados desses cursos.

Seção II

Da Oferta de Cursos de Mestrado e Doutorado a Distância

Art. 28. As instituições credenciadas para educação superior a distância que desejem oferecer cursos ou programas de mestrado e doutorado a distância estarão sujeitas às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento previstas na legislação específica em vigor.

§1.º A autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos a distância de mestrado e doutorado serão concedidos por prazo determinado, dependendo de parecer favorável da Câmara de Educação Superior do Conselho

Nacional de Educação, fundamentado nos resultados de avaliação realizada pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e homologado pelo Ministro da Educação.

§2.º Caberá à CAPES editar as normas complementares a este decreto, para a implementação do que dispõe o *caput*.

CAPÍTULO V

DAS DISPOSIÇÕES COMPLEMENTARES

Seção I

Da Implementação de Programas em Parcerias

Art. 29. As instituições de ensino credenciadas pela União para oferta de cursos superiores a distância poderão estabelecer vínculos para fazê-lo em bases territoriais múltiplas, mediante a formação de consórcios, celebração de convênios, acordos, contratos ou outros instrumentos similares, desde que observadas as seguintes condições:

I – comprovação de que as instituições vinculadas podem realizar as contribuições específicas que lhes forem atribuídas no processo de educação a distância;

II – comprovação de que a possibilidade de trabalho em parceria está devidamente prevista no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI ou no projeto pedagógico das instituições parceiras, explicitando os seus termos;

III – apresentação do respectivo termo de compromisso, acordo ou convênio;

IV – indicação das responsabilidades pela oferta dos cursos, implantação de pólos de EAD, quando for o caso, e pela seleção e capacitação dos professores e tutores, matrícula, formação, acompanhamento e avaliação dos estudantes bem como pela emissão e registro dos conespondentes diplomas ou certificados.

Art. 30. Os convênios e os acordos de cooperação celebrados entre instituições brasileiras de educação superior devidamente credenciadas para oferta de cursos superiores a distância e suas similares estrangeiras, no âmbito da educação a distância, deverão ser previamente submetidos à análise do Conselho Nacional de Educação para verificação de sua legalidade, devendo ser publicados, por extrato, em veículo oficial de divulgação.

Art. 31. As instituições credenciadas para ofertar educação a distância que queiram estabelecer pólos ou unidades operativas em outros países deverão comprovar, no processo de credenciamento, autorização ou reconhecimento do curso ou programa

a distância, o pleno atendimento às exigências deste Decreto no outro país, com especial atenção às atividades presenciais obrigatórias.

Seção II

Do Aproveitamento de Estudos Realizados no Exterior

Art. 32. Os diplomas de cursos superiores a distância emitidos por instituições estrangeiras, respeitados os acordos internacionais de reciprocidade e equiparação, mesmo quando realizados em cooperação com instituições sediadas no Brasil, para gerarem efeitos legais deverão ser válidos no país de origem e revalidados ou reconhecidos por universidade pública brasileira.

§ 1º. No que se refere ao mestrado e doutorado, os diplomas só poderão ser reconhecidos por universidade que possua programa reconhecido, no mesmo nível ou em nível superior e na mesma área ou equivalente, preferencialmente com a oferta correspondente em educação a distância.

§ 2º. A revalidação de diplomas estrangeiros de cursos superiores de graduação a distância que constituam, de acordo com a legislação brasileira, requisito indispensável para habilitação ao exercício profissional nas áreas de Saúde, Jurídica e das Engenharias, deverá ser efetuada na forma do *caput* deste artigo, exigindo-se, ainda, a plena equivalência da formação obtida no exterior com a prevista nas diretrizes nacionais de qualidade de cursos, facultando-se à universidade pública exigir, do portador do diploma estrangeiro, que se submeta a provas ou exames destinados a aferir conhecimentos, competências e habilidades na área da diplomação.

CAPÍTULO VI

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 33. Nos termos do que dispõe o art. 81 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, é permitida a organização de cursos ou programas experimentais a distância

Parágrafo único. A autorização dos cursos de que trata o *caput* será concedida por prazo

determinado e não substituirá a necessidade de credenciamento específico para a oferta de cursos a distância.

Art. 34. As instituições credenciadas para a modalidade de educação a distância deverão fazer constar, em todos os seus documentos institucionais, em seus anúncios e matérias de divulgação publicados nos veículos de comunicação de

massa e demais peças publicitárias, a referência aos correspondentes atos de credenciamento, autorização e reconhecimento de seus cursos e programas.

§ 1º. Deverão constar também, nos documentos a que se refere o *caput* deste artigo, informações a respeito das condições de avaliação, de certificação de estudos e de parceria com outras instituições.

§ 2º. A falta de informação adequada e suficiente a respeito das condições de avaliação e de diplomação ou certificação, uma vez comprovada mediante processo administrativo, resultará na revogação do ato de autorização ou do reconhecimento do curso ou programa, inclusive o mantido em instituições conveniadas.

§ 3º. Comprovadas, mediante processo administrativo, deficiências ou irregularidades, o Poder Executivo sustará a tramitação de pleitos de interesse da instituição em todos os sistemas de ensino, podendo ainda determinar, em ato próprio, as sanções previstas na legislação específica em vigor.

Art. 35. O Ministério da Educação, nos termos do que dispõe o art. 8º e respectivos parágrafos da LDB, em regime de colaboração com os sistemas estaduais de ensino, manterá cadastro e divulgará permanentemente, em sítio da internet, a relação das instituições de ensino credenciadas para educação a distância e dos cursos e programas a distância autorizados ou reconhecidos.

Art. 36. As instituições credenciadas para ministrar cursos e programas a distância autorizados em datas anteriores à da publicação deste Decreto terão um prazo máximo de 360 (trezentos e sessenta) dias corridos para se adequarem aos seus termos.

§ 1º. Os cursos e programas de que trata o *caput* deste artigo que tenham completado, na data da publicação deste Decreto, mais de 50% do prazo concedido no ato de autorização deverão entrar, no prazo máximo de 90 dias, com os respectivos processos de reconhecimento.

§ 2º. Ficam preservados os direitos dos estudantes de educação a distância, matriculados até a data de publicação deste Decreto.

Art. 37. Ficam revogados o Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, o Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998 e demais disposições em contrário.

ANEXO 4

Instituições Credenciadas - Cursos ou Programas Autorizados pelo MEC/SEED para oferecer cursos de graduação à distância.

Instituição	Curso	Parecer	Portaria	Contato
1. Centro Universitário Claretiano	Licenciatura em Filosofia e Matemática	Informação DESUP n. 38/2004	3.635/2004	Prof. Danilo Menezes planejamento@claretiano.edu.br (16)36601790
2. Centro Universitario Herminio Ometto de Araras	Normal Superior, licenciatura em Educação Infantil e Licenciatura para os Anos Iniciais do ensino fundamental	Parecer nº CES/CNE0113/2004	Portaria nº 1500/04	Profª Amali Mussi amali@net.uniararas.br www.uniararas.br (19)35431400
3. Faculdade de Administração de Brasília	Administração, bacharelado com habilitação em Administração Geral	Parecer CES/CNE nº 896/01	Portaria nº 1604/01	Prof. Vicente Nogueira Filho secretaria@aiiec.br www.aiiec.br (61)445-6780
4. Faculdade de Tecnologia e Ciências	Licenciatura em Geografia e Licenciatura em História / Licenciatura em Física, Licenciatura em Química, Licenciatura em Matemática, e Licenciatura em Biologia / Licenciatura em Letras – Português/Inglês / Licenciatura em Ciências Naturais, a distância / Curso Normal Superior – Licenciatura para Séries Iniciais do Ensino Fundamental	Parecer CES/CNE nº 164/2004	Portaria nº 2.144/04	Prof. Pedro Daltro (71) 460-7437 9977-6574
5. Faculdade Educacional da Lapa	Normal Superior- Licenciatura para os Anos Iniciais do ensino fundamental	258/2004	3636/2004	Prof. Luis Carlos Borges da Silveira bsfilho@hotmail.com (41)244-1509 9977-8104 342-6847
6. Faculdade Integrada da Grande Fortaleza	Programa Especial de Formação Pedagógica nas áreas de Licenciatura em Biologia, Licenciatura em Língua Portuguesa e suas Literaturas, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Química, Licenciatura em Física e Licenciatura em Arte	Parecer CES/CNE nº 162/2004	Portaria n. 2.143/04	Paulo Roberto Nogueira paulonogueira@fgf.edu.br (85) 299-9900 9105-0232 9990-1317

	Educação			
7. Instituto Superior de Educação do Paraná	Normal Superior , licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Parecer CES/CNE nº 236/2004	Portaria n. 2694/04	Prof. Argemiro Aluísio Karling iec@wnet.com.br (44) 2259642
8. Instituto UVB.BR	Ciências Econômicas, Secretariado Executivo e Administração com as habilitações: Administração de Empresas e Marketing	Parecer CES/CNE nº 17/03	Portaria nº 1068/03	Prof. Gabriel Rodrigues info@uvb.com.br 0800-7717577
9. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Graduação em Engenharia Química	Parecer CNE/CES nº 1285/2001	Portaria nº 71/2002	Prof. José Nicoletti Filho engenharia.quimica@pucrs.br (51) 3320-3500 R/4061
10. Universidade de Brasília	Pedagogia, habilitações: docência multidisciplinar na Educação infantil e docência multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental (Credenciamento)	Parecer CES/CNE nº 0340/03	Portaria nº 4.055/03	Prof. Bernado Kipnis cead@unb.br (61) 307-2210 307-2600
11. Universidade de Caxias do Sul	Pedagogia-licenciatura para series iniciais do ensino fundamental	Parecer 0044/2004	Portaria nº 792/04	Prof Luiz Antonio larizzon@ucs.br www.ucs.br (54) 212-1660 218-2100
12. Universidade do Estado de Santa Catarina	Pedagogia, na modalidade licenciatura plena	Parecer CES/CNE nº 305/00	Portaria nº 769/2000	Coordenadoria de Educação a Distância: Nely Goes Ribeiro neligoes@virtual.udesc.br www.udesc.br (48) 231-9400
13. Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Pedagogia (licenciatura para as séries iniciais do ensino fundamental)	Parecer CES/CNE nº 008/2004	Portaria nº 649/04	Prof. Raquel Villardi villardi@uerj.br (21) 2587-7608
14. Universidade do Sul de Santa Catarina	Credencia a Unisul para a oferta de curso de graduação a distância - Programa Especial de Formação Pedagógica para Formadores de Educação profissional (Criação de novos cursos e Reconhecimento no âmbito do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina)	Parecer CES/CNE nº 011/03	Portaria nº 1067/03	Prof. Edgar Augusto Lanzer unisul@unisul.br (48) 621-3000
15. Universidade do Tocantins	Curso Normal Superior - Licenciatura para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental	Parecer CES/CNE n. 140/2004	Portaria nº 2.145/04	Prof. Eugenio Leone Neto unitins@unitins.br (63) 215-3264 9979-4494 218-2940

16. Universidade Estadual de Maringá	Normal superior	Parecer CES/CNE nº 251/2004	Portaria nº 3242/04	(44) 263-4223
17. Universidade Estadual de Ponta Grossa	Normal superior	Parecer CES/CNE nº 369/03	Portaria nº 652/04	Prof. Leide Mara schmidt normalsup@uepg.br (42) 2200-3320 220-3459
18. Universidade Estadual do Ceará	Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes	Parecer CES/CNE nº 071/2003 Parecer CES/CNE nº 043/2003	Portaria nº 1065/03	Profa. Maria Herlicia Motanecad@uece.br (85) 262-1205
19. Universidade Estadual do Maranhão	Licenciatura Plena em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental	Parecer CES/CNE nº 1236/01	Portaria nº 2216/01	Lucinete Marques Lima daproen@ufma.br (98) 217-8057 8005
20. Universidade Estadual do Norte Fluminense	Ciências Biológicas, na modalidade Licenciatura	Parecer CES/CNE 1006/01	Portaria nº 1762/01	Ana Beatriz Garcia rgobo@uenf.br (24) 2726-1993
21. Universidade Federal de Alagoas	Curso de Pedagogia, licenciatura plena, com as habilitações em Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Magistério da Educação Infantil, em Administração Escolar, em Supervisão Escolar e em Orientação Educacional	Parecer CES/CNE nº 0220/02	Portaria nº 2631/02	Ivana Broad Rizzo Silva ivanarizzo@hotmail.com (82) 214-1201
22. Universidade Federal de Minas Gerais	Projeto Veredas	Caracter experimental (DESPACHO nº 381/2003)	Portaria nº 2.552/03	Prof. Macio Bunte ead@reitoria.ufmg.br (31) 3499-4433
23. Universidade Federal de Ouro Preto	Educação Básica – Anos Iniciais, licenciatura	Parecer CES/CNE nº 002/02	Portaria nº 437/02	Mauro Schettino de Souza nead@ufop.com.br (31) 3559-1354 3559-1355
24. Universidade Federal de Santa Catarina	Física e Matemática Licenciatura	Parecer CES/CNE nº 060/03	Portaria nº 1063/03	Prof. Rodolfo Joaquim Pinto soniah@reitoria.ufsc.br (48) 331-9891
25. Universidade Federal do Ceará	Biologia, Física, Matemática e Química, na modalidade Licenciatura Plena	Parecer CES/CNE nº 887/98	1998	Prof. Miguel Antônio Borges ccv@ccvufc.br maraujo@dlufc.br (85) 288-9509 9457
26. Universidade Federal do Espírito Santo	Pedagogia em Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Licenciatura plena, na modalidade educação a distância	Parecer CES/CNE nº 1214/01	Portaria nº 2215/01	Prof. Ogui Garcia Negrão ogg@reitoria.ufes.br (27) 3335-2213 3335-2208 3335-2095
27. Universidade do Rio de Janeiro - UNIRIO	Pedagogia - Licenciatura para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental	Parecer CES/CNE n. 264/2004	Portaria nº 3.637/04	

28. Universidade Federal do Mato Grosso	Educação Básica: 1º a 4º séries, Licenciatura Plena	Parecer CES/CNE nº 095/01	Portaria nº 372/01 Portaria 3.220/02 (Reconhecimento DOU 22/11/2002)	Professor Orestes Preti - Núcleo de Educação a Distância licenciatura@nead.ufmt.br (65) 615-8438
29. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	Pedagogia, licenciatura plena com habilitação em Formação de Professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental	Parecer CES/CNE nº 1114/01	Portaria nº 2013/01	Antonio Lino Rodrigues de Sá reitoria@nin.ufms.br lino@nin.ufms.br (67) 345-7181 7004
30. Universidade Federal do Pará	Matemática, nas modalidades Bacharelado e Licenciatura Plena	Parecer CES/CNE nº 670/98	1998	Profª Selma Leite http://www.dead.ufpa.br (91) 210-3001 210-3000
31. Universidade Federal do Paraná	Graduação em Pedagogia, licenciatura plena, com as habilitações Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Magistério da Educação Infantil.	Parecer CES/CNE 358/2000	Portaria nº 576/2000	Profª. Emiráci Nascimento www.ufpr.br/nead (41) 310-2657 310-2713 310-2714
32. Universidade Federal do Rio de Janeiro	Ciências Biológicas e Física Licenciatura	Parecer CES/CNE nº 058/2003	Portaria nº 1064/03	Maria Antonieta Teixeira de Almeida dead@pr5.ufrj.br www.ufrj.br (21) 2598-9647 9696
33. Universidade Federal Fluminense	Matemática, na modalidade Licenciatura Plena	Parecer CES/CNE nº 966/01	Portaria nº 1809/01	COSEAC coseac@vm.uff.br (21) 2717-8270
34. Universidade Luterana do Brasil	Formação Pedagógica de Docentes (Áreas de Letras Português e Matemática)	Parecer CES/CNE nº 0012/2004	Portaria nº 650/04	Prof. Ronaldo Bastos ulbraorbe@ulbra.br (51) 477-9280
35. Universidade Norte do Paraná	Curso Normal Superior, com as habilitações Licenciatura para a Educação Infantil e Licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Parecer CES/CNE 402/02	Portaria nº 3496/02	Professor Paulo Ricardo T. Diniz diniz@unopar.br (43) 3371-7431 3371-7442
36. Universidade Paulista	Licenciatura em Matemática	Parecer CNE/CES n. 293/2004	Portaria nº 3633/2004	Prof. Marcelo Souza prof. Daniel Luzzi cordenacao.ead@unip.br (11) 3767-5880
37. Universidade Salvador	Letras, habilitação em Português Inglês	Parecer CES/CNE nº 0062/2004	Portaria nº 052/04	Prof. Jorberto Sergio B. Martins jorberto@unifacs.br (71) 271-8191
38. Universidade Salvador	Normal Superior, Licenciatura em Educação Infantil, Licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Parecer CES/CNE nº 0064/2004	Portaria nº 653/04	Prof. Jorberto Sergio B. Martins jorberto@unifacs.br (71) 271-8191

39. Universidade Tiradentes	Programa Especial de Formação Pedagógica, Licenciatura em Letras-Português e Licenciatura em Matemática	Parecer CES/CNE nº 021/04	Portaria nº651/04	Ronaldo Nunes Linhares nead@unit.br (79)218-2186

Fonte: www.mec.gov.br/seed - Consulta efetuada em 31/03/05.

INSTITUIÇÕES QUE COMPÕEM O CONSÓRCIO REDIsul

- Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (Cefet-PR);
- Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas (Cefet-RS);
- Fundação Faculdade Federal de Ciências Médicas de Porto Alegre (FFCMPA);
- Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG);
- Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC);
- Universidade Estadual de Londrina (UEL);
- Universidade Estadual de Maringá (UEM);
- Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO);
- Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE);
- Universidade Federal de Pelotas (UFPEL);
- Universidade Federal do Paraná (UFPR);
- Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS);
- Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC);
- Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Fonte: <http://www.unired.br> – Consulta efetuada em 31/03/05.

ANEXO 5

**GRADE CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA – MODALIDADE A
DISTÂNCIA DA UDESC**

GRADE CURRICULAR – Séries Iniciais		
DISCIPLINAS	Créditos	Carga Horária
Conteúdos básicos		
Eixo: Contexto histórico e sociocultural		
Filosofia	07	105
Psicologia	07	105
Sociologia	07	105
História da Educação	07	105
Direitos Humanos e Cidadania	04	60
Políticas Públicas	04	60
Antropologia Cultural e Multiculturalismo	04	60
Educação e Meio ambiente	04	60
Sub-total	44	660
Eixo: Contexto da educação básica		
Conteúdos e Metodologias do Ensino de Linguagem -I	08	120
Conteúdos e Metodologias do Ensino de Matemática - I	06	90
Conteúdos e Metodologias do Ensino de Ciências- I	04	60
Conteúdos e Metodologias do Ensino de Geografia – I	04	60
Conteúdos e Metodologias do Ensino de História – I	04	60
Metodologia da Educação a Distância	04	60
Didática	04	60
Currículo	03	45
Planejamento e Avaliação Educacional	04	60
Organização e Gestão da Escola Brasileira	04	60
Tecnologia, Educação e Aprendizagem	06	90
Estatística Aplicada à Educação	04	60
Economia e Trabalho	04	60
Sub-total	59	885
Eixo: Contexto Exercício Profissional		
Prática Pedagógica/Prática de Ensino	23	345
Metodologias para Iniciação à Prática da Pesquisa e da Extensão	10	150
Sub-total	33	495
Conteúdos de aprofundamento e atuação profissional:		
Séries Iniciais		
Eixo: Conteúdos de formação priorizada		
Conteúdos e Metodologias do Ensino de Linguagem -II	07	105
Conteúdos e Metodologias do Ensino de Matemática - II	06	90

Conteúdos e Metodologias do Ensino de Ciências- II	04	60
Conteúdos e Metodologias do Ensino de Geografia – II	04	60
Conteúdos e Metodologias do Ensino de História – II	04	60
Educação e Sexualidade Humana	03	45
Educação Especial e Aprendizagem	03	45
Alfabetização	04	60
Sub-total	35	525
Eixo: Estudos Independentes e Trabalho de Conclusão do Curso		
Estudos Independentes	31	465
Trabalho de Conclusão de Curso - TCC	12	180
Sub-total	43	645
TOTAL DO CURSO	214	3210

GRADE CURRICULAR – Educação Infantil		
DISCIPLINAS	Créditos	Carga Horária
Conteúdos básicos		
Eixo: Contexto histórico e sociocultural		
Filosofia	07	105
Psicologia	07	105
Sociologia	07	105
História da Educação	07	105
Direitos Humanos e Cidadania	04	60
Políticas Públicas	04	60
Antropologia Cultural e Multiculturalismo	04	60
Educação e Meio ambiente	04	60
Sub-total	44	660
Eixo: Contexto da educação básica		
Conteúdos e Metodologias do Ensino de Linguagem -I	08	120
Conteúdos e Metodologias do Ensino de Matemática - I	06	90
Conteúdos e Metodologias do Ensino de Ciências- I	04	60
Conteúdos e Metodologias do Ensino de Geografia – I	04	60
Conteúdos e Metodologias do Ensino de História – I	04	60
Metodologia da Educação a Distância	04	60
Didática	04	60
Currículo	03	45
Planejamento e Avaliação Educacional	04	60
Organização e Gestão da Escola Brasileira	04	60
Tecnologia, Educação e Aprendizagem	06	90
Estatística Aplicada à Educação	04	60
Economia e Trabalho	04	60
Sub-total	59	885

Eixo: Contexto Exercício Profissional		
Prática Pedagógica/Prática de Ensino	23	345
Metodologias para Iniciação à Prática da Pesquisa e da Extensão	10	150
Sub-total	33	495
Conteúdos de aprofundamento e atuação profissional:		
Educação Infantil		
Eixo: Conteúdos de formação priorizada		
Estrutura e Funcionamento da Instituição de Educação Infantil	04	60
Desenvolvimento Infantil	10	150
Arte e Desenvolvimento Infantil	04	60
Educação Lúdica	04	60
Literatura Infantil	03	45
Educação e Sexualidade Humana	03	45
Educação Especial e Aprendizagem	03	45
Alfabetização	04	60
Sub-total	35	525
Eixo: Estudos Independentes e Trabalho de Conclusão do Curso		
Estudos Independentes	31	465
Trabalho de Conclusão de Curso - TCC	12	180
Sub-total	43	645
TOTAL DO CURSO	214	3210